



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI-UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CURSO
SUPERIOR NA MODALIDADE EaD: (RE) SIGNIFICAÇÃO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Sandra Regina Costa dos Santos

Lajeado, outubro de 2018.

Sandra Regina Costa dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CURSO
SUPERIOR NA MODALIDADE EaD: (RE) SIGNIFICAÇÃO DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de Pesquisa em Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Aparecida
Guimarães Strohschoen

Lajeado, outubro de 2018

Sandra Regina Costa dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CURSO SUPERIOR NA
MODALIDADE EaD: (RE) SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A banca examinadora abaixo aprova a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen - Orientadora

Dra. Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra - Examinadora
UEMA

Dra. Jacqueline Silva da Silva - Examinadora Univates

Dra. Suzana Feldens Schwertner - Examinadora Univates

Lajeado, outubro de 2018

À minha mãe Raimunda Francisca pela sua garra, olhar visionário e pelo incentivo aos estudos.

AGRADECIMENTOS

A partir do trecho da composição “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha, que diz: “Viver e não ter vergonha de ser feliz, cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz(...)” inicio os agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de modo significativo para a concretização deste trabalho, ajudando-me, incentivando-me e proporcionando o meu crescimento pessoal e profissional.

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo dom da vida e por colocar no meu caminho pessoas muito especiais, que contribuem continuamente na minha caminhada. Gratidão por tudo que tens me proporcionado!

Com o mesmo sentimento de gratidão pulsando no meu peito, agradeço aos meus pais Raimunda Francisca e Walter dos Santos, pelo investimento na minha educação e por sonharem junto comigo, fazendo todas as economias possíveis para que eu pudesse continuar estudando e concretizando as minhas aspirações profissionais e acadêmicas.

A todos os meus familiares, em especial aos meus onze irmãos: Inaldo, Everaldo, Eraldo, Erenilde, Eunice, Elionoura, Elizabeth, Eredilson, Enilde, Walter e Ivanildo, aos meus (as) sobrinhos (as) e a minha cunhada Maria Amélia por me apoiarem quando eu mais precisei e me darem força, acreditando no meu potencial.

Não poderia deixar de prestar o meu reconhecimento às amigas e irmãs do coração Aline Diesel e Shirley Carvalho, pois foram essas as grandes incentivadoras e mobilizadoras que alçaram voos comigo. Agradeço pela amizade edificada e pelo

elo que construímos, perpassando desde a vida acadêmica do mestrado até as nossas histórias de vida, lutas e conquistas.

Costumo brincar que sou muito privilegiada por ter tantas pessoas do bem próximas a mim. Dessa forma, destaco ainda as minhas professoras queridas, companheiras de trabalho e de sonhos: Eliza Flora, Francisca Barros e Zélia Varela, pelo incentivo à pesquisa e aos estudos.

Obrigada também a todos e todas docentes do Mestrado em Ensino da Universidade Vale do Taquari, pelas experiências e aprendizagens significativas, pela construção e mediação do conhecimento científico e por nos proporcionar momentos frutíferos, despertando nosso olhar para a pesquisa e a leitura.

Agradeço as amizades realizadas no mestrado em ensino, pela diversidade cultural e troca de saberes evidenciados nos nossos encontros presenciais e/ou nas interações, mesmo a distância. Como aprendemos e exercemos o respeito às diferentes culturas!

Agradeço a coordenadora geral do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANET), professora Ilka Serra, por acreditar no meu trabalho, por apoiar esta pesquisa e lutar pela modalidade EaD, realizando com afinho muitas conquistas. Assim, por meio do trabalho desenvolvido no Núcleo de Tecnologias para Educação da UEMA, ajudamos o Maranhão a democratizar a educação de qualidade. Estendo meus agradecimentos ao coordenador adjunto dos cursos técnicos e tecnólogos Mivaldo Alvares, às colaboradoras e companheiras de trabalho Graziela Gonçalves, Maria Aparecida e Ilma Pinheiro, bem como a toda equipe de Design Educacional da UEMA, por possibilitarem e contribuírem com a execução desta pesquisa.

Reconheço também a contribuição de todos os docentes envolvidos nessa investigação, que não mediram esforços para a participação nos momentos essenciais da pesquisa, na realização do questionário, na entrevista coletiva e nas oficinas pedagógicas propostas.

De modo especial, agradeço a minha orientadora Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen, pelos ensinamentos, direcionamentos, pela objetividade na comunicação e pela organização na condução deste trabalho. Sempre falo para as

peessoas o quanto admiro a sua forma de conduzir um trabalho, sinalizando as etapas e esquematizando os prazos. Obrigada pela atenção e orientação!

Agradeço à Univates pela oferta do mestrado modular, que viabiliza a busca por formação permanente em uma instituição séria e comprometida.

O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (Guimarães Rosa, 2013, Grande Sertão Veredas).

RESUMO

O presente estudo aborda a temática da formação continuada de professores e suas nuances no meio globalizado e tecnológico. Este trabalho objetivou investigar as contribuições do ensino realizado nas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes que atuam no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho na modalidade Ensino a Distância (EaD), ofertado pela Universidade Estadual do Maranhão. Desse modo, por meio da interação e mediação entre o professor e os diferentes profissionais que atuam na modalidade supracitada, destaca-se a oferta de oficinas pedagógicas, propiciando ambientar os docentes acerca das ferramentas tecnológicas e a troca de experiências que favoreçam o processo reflexivo da ação docente. O caminho metodológico da pesquisa, que possui abordagem qualitativa, caracterizou-se como exploratória e descritiva, estando intrinsecamente associada ao estudo de caso e à pesquisa documental e bibliográfica. O embasamento teórico está pautado em autores como: Demo (1997), Ghedin (2009), Nóvoa (2009), Perrenoud (2002), Schon (1995), Tardif (2000), Veiga e Silva (2010), Levy (1999), Moran (2015), Kenski (2015). Os instrumentos de coleta de dados usados foram: questionário, observações das oficinas pedagógicas, entrevista coletiva com docentes e diário de campo. O tratamento realizado nos dados obtidos seguiu a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015). Os resultados do estudo apontam as significativas contribuições das oficinas pedagógicas para a melhoria das ações educativas dos docentes que atuam na modalidade EaD, bem como para repensar a função deste sujeito no processo de ensino, objetivando a melhor forma de interação e promoção de aprendizagem ao estudante por meio dos materiais e recursos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Observa-se, portanto, a melhoria da prática pedagógica dos professores, à medida que a atuação nesta modalidade de ensino decorre do processo de criação e autoria a partir da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Assim, os conhecimentos apreendidos pelos docentes a partir das oficinas pedagógicas possibilitam o (re)pensar do papel desse sujeito em meio a educação mediada por TICs, bem como a construção de competências, habilidades e atitudes essenciais para atuação docente no cenário atual.

Palavras-chave: Formação Continuada. Docentes. Prática Pedagógica. Ensino Superior. Modalidade EaD.

ABSTRACT

The present study addresses the subject of continuous formation of teachers and its nuances in the globalized and technological environment. This work aimed to investigate the contributions of teaching in pedagogical workshops directed at teachers who work in the Course of Work Safety Technology in Distance Education (EaD), offered by the State University of Maranhão. Thus, through interaction and mediation between the teacher and the different professionals who work in the above-mentioned modality, we highlight the offer of pedagogical workshops, adjusting teachers to the technological tools and the exchange of experiences that promote reflective process of action. The methodological path of the research, which has a qualitative approach, was characterized as exploratory and descriptive, being intrinsically associated with the case study and the documentary research and bibliography. The theoretical basis is based on authors such as: Demo (1997), Ghedin (2009), Nóvoa (2009), Perrenoud (2002), Schon (1995), Tardif (2000), Veiga e Silva (2010), Levy (1999), Moran (2015), Kenski (2015). The data collection instruments used were: questionnaire, observations of pedagogical workshops, collective interviews with professors and field journal. The treatment carried out on data obtained followed the technique of Content Analysis (BARDIN, 2015). The results of the study point to the significant contributions of pedagogical workshops for the improvement of educational activities of teachers working in the Distance Education modality, as well as to rethink the function of this subject in the teaching process, aiming at the best way of interaction and promotion of student learning through the materials and resources available in the Virtual Learning Environment. It is noted, therefore, the improvement of pedagogical practice of teachers, as the acting in this teaching modality stems from the process of creation and authorship from the use of Information and Communication Technologies (ICTs). Thus, the knowledge seized by teachers from the pedagogical workshops make it possible to (re) thinking this person's role in education mediated by ICTs, as well as the building of competences, skills and attitudes essential for teacher performance in the current scenario.

Keywords: Continuing Education. Teachers. Pedagogical Practice. Higher Education. E-Learning Mode.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).....	59
Figura 2 – Fachada do Núcleo de Tecnologias para Educação- UEMANET.....	61
Figura 3 – Fluxograma que demonstra atendimento dos docentes do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência e Utilização das TICs pelos Docentes.....	74
Gráfico 2 - Ferramentas Tecnológicas usadas pelos docentes do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da Abordagem Metodológica da Pesquisa Científica.....	56
Quadro 2 – Titulação dos professores atuantes no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho.....	65
Quadro 3 – Oficinas Pedagógicas ofertadas aos Docentes que atuam na Modalidade EaD.....	82
Quadro 4 – Formato das Avaliações aplicadas no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho.....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 APORTE TEÓRICO.....	21
2.1 Formação continuada de professores.....	21
2.2. Concepção de prática pedagógica.....	26
2.3. Formação Continuada enquanto processo de (re) significação da prática pedagógica de professores no Ensino Superior.....	31
2.4 A formação continuada de professores e as particularidades do ensino na modalidade de educação a distância (EaD)	43
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	52
3.1 Caracterização do campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa.....	59
4 RESULTADOS E CONSTATAÇÕES.....	63
4.1 Análise das unidades de registro.....	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES.....	113

1 INTRODUÇÃO

O mundo globalizado vem passando por inúmeras transformações decorrentes tanto de influências sociais, ideológicas, culturais, políticas, econômicas quanto do desenvolvimento científico, principalmente na dimensão tecnológica. Desse modo, evidencia-se o quanto é necessário buscar de forma contínua atender as demandas e as modificações refletidas no âmbito educacional, construindo e reconstruindo paradigmas e concepções para a formação e atuação do professor.

É importante enfatizar, portanto, os processos e espaços de formação de professores, tendo em vista a ênfase desse profissional no desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova aprendizagens significativas de ensino pelos docentes. Nessa perspectiva, a formação continuada ofertada aos docentes é de suma relevância, pois funciona como processo de conhecimento e reflexão, valorizando os professores e a construção dos seus saberes (MARIN, 1995).

Desse modo, evidencia-se a necessidade de estudo sobre o processo de formação continuada dos docentes, haja vista a influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, trazendo à tona novas formas de ensinar e aprender, desafiando o sujeito professor a repensar seu processo de formação e atuação, tendo como norte a perspectiva de formação continuada enquanto processo formativo que propicia a reflexão e pesquisa para a melhoria da prática pedagógica, estando coerente com o atual cenário informatizado e globalizado.

Diante desse contexto, busca-se problematizar a formação continuada de docentes que atuam na modalidade EaD, haja vista o interesse da pesquisadora por essa temática. O foco deste trabalho surge a partir da própria experiência da pesquisadora, tendo em vista que durante toda a sua jornada estudantil, especificamente no Ensino Médio, tal tema despertou-lhe grande interesse.

A partir do momento em que a pesquisadora ingressou no curso normal em Nível Médio, o interesse pelo assunto ascendeu. Posteriormente, com a entrada no Ensino Superior, principalmente ao longo do estágio supervisionado, seu interesse pela formação continuada dos docentes voltou-se principalmente para os que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nota-se que, nessa época, a formação de professores já era concebida como espaço de suma relevância para a valorização da carreira do professor, por reconhecer-se que tal formação é totalmente necessária tanto para o docente enquanto sujeito em permanente formação, como também para a promoção de espaços de aprendizagem mais significativos para os estudantes.

As experiências profissionais da pesquisadora também contribuíram para a escolha do tema desta dissertação. A experiência como articuladora pedagógica na Educação Infantil e a atual função de coordenação pedagógica nos cursos técnicos na modalidade EaD de uma instituição de ensino superior levaram a uma reflexão profunda sobre o processo de formação continuada dos professores. Tais experiências contribuem para o entendimento de que tal processo só será profícuo a medida que leva em consideração a história de vida do professor e suas construções efetivadas no exercício da profissão (TARDIF, 2000).

Sendo assim, diante das intensas mudanças no contexto educacional, da inserção das TICs na educação e do aumento pela procura de cursos superiores ofertados em EaD, torna-se essencial repensar o processo de formação continuada de professores atuantes nessa modalidade, especialmente no que concerne às políticas, ao currículo e ao exercício profissional.

Dentro desse panorama, levando em conta os conhecimentos mediados no Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES), na linha de pesquisa *Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação*, houve o aprofundamento sobre a formação continuada de professores que atuam em cursos

superiores na modalidade a distância, objetivando a compreensão acerca dos elementos principais desse processo e a sua contribuição para a prática pedagógica dos docentes.

Nesse panorama, convém referir que o processo de formação continuada de professores tem sido alvo de inúmeros contrapontos e questionamentos, haja vista a desarticulação da teoria com a prática e a fragmentação dos conteúdos, ocasionando um estudo e compreensão superficial das questões inerentes ao fazer docente. Outro contraponto diz respeito à preparação do professor ser reduzida apenas ao aspecto metodológico ou seja, a reprodução de técnicas de ensino com finalidade estritamente mecânica, sem levar em consideração as construções e o papel ativo desempenhado por este profissional.

Desse modo, justifica-se a realização de um estudo voltado para a formação continuada enquanto processo de aprendizagem dos docentes, sendo baseado em referenciais teóricos que fundamentam as concepções e conceitos em articulação com a prática educativa. Além disso, é imprescindível que o estudo valorize os conhecimentos potencializadores de ações pedagógicas efetivas, capazes de solucionar problemas da prática pedagógica desses sujeitos (TARDIF, 2002).

Diante desse panorama, surge o seguinte problema: **Quais as contribuições do ensino ofertado nas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes que atuam em cursos na modalidade EaD para a promoção da formação continuada destes professores e para a (re) significação das práticas pedagógicas?**

Tal indagação suscitou o objetivo geral da pesquisa, que foi: investigar as contribuições do ensino ofertado em oficinas pedagógicas direcionadas a docentes que atuam em cursos na modalidade EaD para a promoção da formação continuada destes professores e para a (re) significação das práticas pedagógicas.

A partir desse âmago, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Problematizar as atribuições dos professores em cursos na modalidade EaD, tal objetivo traduz a inquietação em compreender qual (is) a função do professor na modalidade EaD? Qual (is) competências básicas e/ ou saberes este profissional precisa desenvolver para concretizar a ação pedagógica?

- Conhecer as concepções dos docentes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino na modalidade a distância; O segundo objetivo, revela o interesse em pesquisar sobre o processo constitutivo do ser professor. Qual(is) concepções trazidas pelos docentes permeiam as ações evidenciadas no contexto sistematizado do ensino? Que aspectos das histórias de vida refletem no ser professor? Como os docentes concebem o processo de constituição da docência no contexto permeado por TICs?

- Analisar a execução das oficinas pedagógicas e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores, sugerindo implementações que favoreçam a melhoria do ensino desta formação continuada. No último objetivo elencado pretende-se descobrir sobre a execução das oficinas pedagógicas propostas aos docentes na modalidade EaD. Como ocorre as oficinas pedagógicas? Que sujeitos estão envolvidos no processo de ensino e troca com os professores? Por que os conhecimentos decorrentes das oficinas são necessários a atuação profissional dos docentes na modalidade EaD?

Os objetivos apontam para o delineamento das funções realizadas pelos docentes, partindo do pressuposto de que o professor traz consigo uma gama de saberes que o constituem e o caracterizam enquanto ser professor. Desse modo, corroborando com Tardif (2000), a formação continuada deve priorizar, portanto, os saberes da docência, pois são estes os elementos principais do professor na sua tomada de decisão e na condução do seu fazer pedagógico junto aos pares.

Considerando os aspectos apresentados, este trabalho justifica-se pela necessidade de investigar as contribuições do ensino ofertado nas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes que atuam no curso na modalidade EaD, tendo em vista a promoção da formação continuada de professores e (re) significação de suas práticas pedagógicas. Desse processo contínuo emerge um profissional cujas características decorrem da articulação dos conhecimentos teóricos à vivência prática. Com isso, prima-se pelo desenvolvimento de sujeitos com capacidade de buscar continuamente conhecimentos, habilidades e atitudes de forma a (re) construir e (re) pensar continuamente o seu fazer pedagógico por meio da investigação e da pesquisa.

É fundamental, portanto, rever as formas como as instituições de nível superior estão concebendo e executando o processo de formação continuada dos professores, tendo em vista os desafios postos frente a um contexto de permanente metamorfose. Em outras palavras, é necessário que a formação esteja cada vez mais articulada ao sujeito professor.

Nessa perspectiva, professores que atuam na modalidade EaD, no nível superior, devem desenvolver saberes específicos, competências e habilidades para uso das TICs nos processos de ensino. Tais saberes de cunho didático-pedagógico podem ser desenvolvidos a partir das concepções e vivências dos docentes, de suas expectativas e de suas experiências enquanto professores do ensino superior, usando as TICs como ferramentas tecnológicas para a promoção de conhecimentos aos alunos.

Nesse sentido, levando em conta os objetivos propostos na pesquisa, esta se caracteriza como qualitativa, exploratória, descritiva e está associada intrinsecamente ao estudo de caso (GIL, 2012), tendo como objetivo principal o estudo, descrição e aprofundamento de uma realidade específica onde acontece o processo de formação continuada de docentes que atuam em cursos na modalidade EaD. A investigação também é considerada exploratória, por envolver a análise da proposta pedagógica do curso superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho, compreendendo a aplicação de questionário aos docentes, a realização de entrevista coletiva, observações *in loco* e o registro e sistematização dos dados coletados por meio do diário de campo utilizado pela pesquisadora durante as observações das oficinas pedagógicas propostas aos docentes.

A partir desses instrumentos, acredita-se ter condições de explorar sobre o contexto em que se situam os professores do curso superior na modalidade EaD, possibilitando maior aprofundamento e compreensão do problema da pesquisa. Dessa forma, no momento da observação participante, da análise das anotações do diário de campo e das exposições feitas pelos participantes da pesquisa, foi possível conhecer as especificações e peculiaridades do coletivo de docentes, bem como suas concepções, princípios e ações refletidas na prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o estudo sobre a formação continuada torna-se essencial, possibilitando a construção e reconstrução de saberes pedagógicos e da experiência.

Tal posicionamento corrobora com as ideias de Nóvoa (2009), segundo o qual o professor busca o aperfeiçoamento e a educação permanente a partir da reflexão da prática e da avaliação crítica do trabalho desenvolvido com vistas à oferta de um ensino inovador e de qualidade.

Na sequência deste estudo, apresenta-se, no próximo item, o aporte teórico, sendo dividido em temáticas como: formação continuada, concepção de prática pedagógica, inovação na prática pedagógica de professores do Ensino Superior, inserção das TICs no processo de ensino, formação continuada dos professores no contexto geral e formação continuada de professores e particularidades do ensino na modalidade EaD.

Assim, a primeira seção do item 2 deste trabalho apresenta a concepção da formação continuada enquanto processo formativo, sendo de suma relevância para os docentes que atuam no Ensino Superior, pois leva à reflexão e articulação dos saberes docentes.

Dando continuidade, a segunda seção do referido item aborda o entendimento sobre a prática pedagógica do professor, destacando a intencionalidade presente na ação docente. Assim sendo, teóricos como Freire (1996), Franco (2016), Tardif (2009), Libâneo (1998), dentre outros, abordam a concepção de prática pedagógica, ressaltando que a ação docente decorre das concepções teóricas e das vivências desenvolvidas e praticadas no seu cotidiano.

Na terceira seção do mesmo item, faz-se uma abordagem a respeito da complexidade e das lacunas percebidas na formação continuada de professores. Nessa etapa são expostos aspectos acerca da dicotomia ainda existente entre a teoria e prática desse profissional. Portanto, são apresentados autores como Brito (2006), Nóvoa (2009) e Perrenoud (2002), segundo os quais a formação continuada deve propiciar a aproximação com o fazer diário do professor, enfatizando a reflexão e pesquisa como dimensões essenciais para o exercício da docência.

A quarta seção trata sobre a formação continuada e a particularidade do ensino na modalidade EaD, frisando as implicações para o repensar da função docente no cenário vigente, permeado pelos avanços científicos e tecnológicos. Apresenta-se, portanto, como referencial teórico o processo de formação continuada

de docentes e as particularidades da modalidade EaD, destacando outros espaços de aprendizagem, como o AVA. Sendo assim, a utilização das TICs na promoção de um ensino inovador deve ser uma das competências do docente, tendo em vista que ele é o gerenciador de aprendizagens e/ou o mediador pedagógico.

No terceiro item, aludem-se os procedimentos metodológicos sob os quais a pesquisa foi desenvolvida. Assim, apresentam-se o campo de investigação do trabalho, os participantes envolvidos, os instrumentos de coleta de dados e a técnica aplicada para a interpretação das informações e dados obtidos. Dessa maneira, visando esclarecer os passos metodológicos do estudo, apresentam-se os objetivos, os instrumentos e as ações que possibilitaram o cumprimento dos objetivos propostos na investigação.

No quarto item, por sua vez, são apresentados e analisados os resultados e as constatações no decorrer da pesquisa. Desse modo, apresenta-se a unidade de registro *Polidocência na modalidade EaD*, em que é problematizado o papel do professor no contexto do curso na modalidade supracitada, sob o enfoque teórico da proposta pedagógica do curso superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho. Nessa seção são apresentadas as funções tanto do docente quanto da equipe multidisciplinar de *designer*, no que tange à produção de recursos e materiais pedagógicos para o AVA.

Na seção dois do quarto item, destaca-se a unidade de registro *Prática Pedagógica na modalidade EaD* com ênfase nas fases de atuação do professor em meio à construção dos recursos pedagógicos. Sendo assim, envolve a fase de planejamento, uso das TICs pelos docentes e a articulação com o *designer* pedagógico.

A última unidade de registro, denominada *Formação Continuada de professores na modalidade EaD*, descreve, inicialmente, a sequência didática das oficinas pedagógicas ofertadas aos docentes, abarcando as especificidades abordadas nas oficinas: cifragem linguística, e-book, câmera em ação, planejamento, fórum e avaliação. Posteriormente, apresentam-se os resultados decorrentes da exposição das percepções docentes no questionário e entrevista coletiva, acentuando as unidades de análise destacadas na pesquisa, o que demonstra os olhares e os

discursos dos professores sobre a contribuição do ensino ofertado nessas oficinas para a melhoria da prática pedagógica.

O item final deste estudo retoma os pontos principais do ponto de vista da pesquisadora, visando a apresentação de ações no intuito de promover melhorias na oferta das oficinas pedagógicas e, conseqüentemente, elevando a qualidade da formação continuada dos docentes na instituição mencionada. Portanto, sem a pretensão de apresentar verdades absolutas, nesse capítulo, publicam-se as considerações finais e algumas ações de melhorias para tal processo formativo dos docentes. Assim, pretende-se, com a exposição realizada, fomentar novas reflexões e discussões sobre o objeto de estudo, promovendo novos olhares, ações, interpretações e práticas comprometidas com o sujeito docente e os seus saberes.

2 APORTE TEÓRICO

2.1 Formação continuada de professores

Os estudos sobre a formação continuada de professores têm suscitado complexas discussões acerca das limitações, análises, reflexões e possibilidades do processo formativo dos docentes que atuam na modalidade EaD, principalmente em se tratando dos que atuam no Nível Superior. Assim sendo, em meio às mudanças da cultura escolar e das novas posturas a serem adotadas pelos professores e alunos, surge uma necessidade eminente de repensar o ofício do professor e seu processo formativo (TARDIF, 2000). Desse modo, o referido autor expõe sobre os saberes profissionais:

[...] os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores (TARDIF, 2000, p.11).

A reflexão proposta por Tardif (2000) evidencia a necessidade de conhecermos o processo através do qual se efetiva a prática pedagógica do professor, objetivando repensar a formação continuada em consonância às ações desse profissional. Dessa forma, o autor aborda a necessidade de reflexão sobre quais competências e quais saberes os docentes devem possuir, a fim de propiciar aprendizagens aos discentes e a construção de uma cultura profissional dos professores (TARDIF, 2002).

É importante destacar também a articulação do exercício profissional docente com suas experiências pessoais, conhecimentos e bagagens, objetivando o desenvolvimento da prática pedagógica que aborde as dimensões humana e profissional, bem como de um ensino que atenda as demandas da atual conjuntura (NÓVOA, 2009).

Historicamente, o processo de formação continuada de professores tem apresentado diversas concepções, tendo em vista o período histórico e o contexto ideológico em que se processa o desenvolvimento de ações, que visam profissionalizar os docentes e definir suas formas de intervenção e trabalho. Conforme exposição de Lopes (2006, p. 140), ao abordar o processo formativo de professores:

[...] denominamos formação contínua o processo dinâmico pelo qual os professores, no exercício de sua prática profissional, através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas, vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar [...]. A formação contínua possibilita, portanto, o reapetrechamento dos professores, reestruturando e aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como a produção de novos conhecimentos.

Corroborando com a ideia dessa autora, Rodrigues e Esteves (1993) definem a formação continuada como atividades formativas que ocorrem após a certificação inicial, que visam à melhoria dos “conhecimentos, habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 44).

Fernandes (2010, p. 90) ressalta que a educação continuada de professores acontece por meio do “[...] contato de professores com outros professores e estudiosos por meio de cursos, palestras, seminário [...]”. A autora menciona também o ambiente da escola, a prática pedagógica e os saberes da docência, como “possibilidade de problematização do e no contexto vivido” (FERNANDES, 2010, p. 90).

Veiga e Viana (2010, p. 19-20) evidenciam o significado da palavra formação, destacando a origem etimológica do termo: “[...] a palavra *formação* vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa”.

A partir das concepções apresentadas, torna-se fundamental comentar sobre a formação continuada de professores no que tange à possibilidade de construção e reflexão da prática pedagógica do professor em prol da oferta de um ensino de qualidade, e uma atuação profissional que corresponda aos anseios e às realidades vigentes, pois este processo é de total importância para o aperfeiçoamento e o (re)alinhamento da epistemologia da prática profissional do professor (TARDIF, 2000).

Entretanto, no percurso histórico desse processo, observam-se diferentes perspectivas e emaranhamento de como se processa tal formação. Assim, é importante evidenciar esses desdobramentos em relação à concepção da formação continuada dos professores, pois, segundo Marin (1995), “[...] é com base nos conceitos subjacentes aos termos que são tomadas as decisões e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p.13).

Tendo em vista essas considerações, destaca-se o estudo realizado por Marin (1995), que aborda as denominações da formação continuada. Ao se reportar à educação continuada dos professores, relacionando-a ao termo *aperfeiçoamento*, enfatiza o sentido de “[...] aproximação com a perfeição, como se o docente tivesse capacidade de atingir esse atributo divino” (MARIN, 1995, p. 15). Outras autoras fazem referência à terminologia *treinamento*, trazendo à tona a noção de instrução, destacando a formação individual e aos esforços de cada professor no desempenho das suas tarefas isoladas (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

O termo “treinamento” traduz uma forte carga de condicionamentos, como os exercícios físicos, na área da educação física, por exemplo, e pode ser aceito para algumas atividades formativas. (...) o termo “aperfeiçoamento” denota uma ideia de perfeição, de acabamento. É possível aceitar o aperfeiçoamento como correção de alguns “defeitos” do professor e não como busca da perfeição, pois algumas práticas pedagógicas necessitam de reflexão e superação (MARIN, 1995, p. 19).

Diante do exposto pelas autoras, torna-se evidente que o processo de formação continuada não pode ser restrito às perspectivas postas em discussão, já que transcende a noção de ação mecanizada e ou instrumental do professor. Nessa lógica, a análise realizada a seguir por Tardif (2000) concebe o processo formativo do professor enquanto espaço de articulação entre teoria e prática, em que o discurso e a ação devem ser indissociáveis.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e

transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (TARDIF, 2000, p.11).

Considerando que a intenção nesta seção é explicar as concepções de formação continuada dos docentes, cabe mencionar outro termo comumente utilizado para representar tal processo: a *capacitação*. O significado desse termo representa “[...] tornar capaz, habilitar” (MARIN, 1995, p. 14). Tal terminologia é concebida pela autora como apropriada, por defender o “desenvolvimento da profissionalidade do professor”; todavia, em meio às estruturas do capitalismo neoliberal, o conceito reduz-se a pacotes fechados que não possibilitam o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo do professor (MARIN, 1995, p. 16).

Isso fica mais claro na medida em que se pensa em outra terminologia da formação docente, entendida como *formação/educação continuada*. Tais terminologias refletem o ciclo contínuo do processo de formação de professor, pois as exigências do contexto contemporâneo de aprender a aprender revelam uma concepção de educação permanente. Além disso, ao referido processo de formação estão também ligados os quatro pilares referidos por Delors (1999): aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer e a ser.

Com base em Marin (1995), é possível constatar que a concepção de formação/educação continuada dos docentes deve propiciar a promoção de práticas pedagógicas que promovam “[...] realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar e construir” (MARIN, 1995, p. 16)

As concepções de Tardif (2000) e Nóvoa (2009) também se agregam às referidas ideias. Tais autores conceberam a necessidade de articulação da formação continuada dos professores com rotinas, saberes e culturas da profissão docente, trazendo para o campo da reflexão e reconstrução desse processo possibilidades tangíveis de serem alcançadas. Além disso, esse processo de formação contínua deve basear-se na perspectiva do crescimento profissional, no paradigma da mudança e na resolução de problemas (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Nóvoa (2009) destaca os elementos a serem evidenciados na formação continuada dos docentes:

Assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho

escolar; Passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; Dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; Valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola; Caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, texto digital).

As abordagens aqui apresentadas não demonstram a amplitude de terminologias e concepções decorrentes das perspectivas de conceituação da formação continuada de professores. Entretanto, a partir das exposições dos autores acima citados, percebe-se que a terminologia “formação continuada” concebe uma possibilidade de formação construída dentro da profissão, de modo a possibilitar a amplitude do processo formativo, à medida que engloba as dimensões humanas, políticas e epistemologia do ofício de ser docente (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2000).

Assim, é crucial refletir e discutir sobre a formação continuada dos professores, evidenciando a profissionalização e a formação em exercício para obtenção de vivências frutíferas e experiências enriquecedoras que decorrem da experiência profissional. Conforme expõe Larrosa (2005), “[...] a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem” (LARROSA, 2005, p. 66-67).

Pimenta (1996) complementa a ideia anterior, mencionando que o saber da experiência enquanto vivência social acumulada é constituída no processo de interação humana. Nessa perspectiva, a construção da identidade docente decorre das suas relações com o outro, do convívio com professores e com colegas de profissão que, de forma significativa, contribuem para a construção da identidade profissional, dos princípios e valores constituídos pelo sujeito professor.

Pimenta (1996) trata, ainda, sobre o saber da experiência e sua importância para a constituição do sujeito professor:

Constrói-se também pelo significado que cada professor enquanto autor e ator, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situa-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1996, p. 76).

Assim, tendo em vista que é inverossímil separar o profissional do ser social, político e cultural, as experiências acumuladas e vivenciadas pelos professores o constituem, além de serem essenciais para o desenvolvimento de sua prática

pedagógica. É nesse ponto que a formação continuada possibilitará a reflexão e oportunizará, por meio da pesquisa, a busca por melhorias e valorização do seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, segundo Pretto e Riccio (2010), a concepção de formação docente deve ser compreendida “[...] numa perspectiva de formação para a autonomia e isso demanda pensá-la de forma ampla, onde se busque a identificação do potencial de cada um com a valorização e intensificação deste potencial” (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 163). Acredita-se, portanto, na formação continuada de docentes como um processo contínuo do professor, cuja concepção deve estar atrelada à inovação e à significação desse processo, possibilitando melhorias para a prática pedagógica e para a valorização profissional do professor, inclusive no nível superior.

Convém fazer referência às terminologias historicamente usadas para a formação contínua de professores. Conforme Tardif (2002), as representações pensadas e praticadas pelos professores trazem sentido e significações, dando intencionalidade e sentido à prática pedagógica desenvolvida por este profissional. Nesse sentido, a terminologia formação continuada ou contínua será adotada nesta pesquisa, por conceber o significado do processo como ação formadora do docente que busca permanentemente refletir para e sobre sua ação pedagógica.

2.2. Concepção de prática pedagógica

O desenvolvimento da prática pedagógica do professor reflete uma série de elementos, pois a ação pedagógica deste sujeito é permeada de intenções, teorias, vivências e saberes, construídos desde o processo de formação inicial até o exercício da profissão. Assim, vem à tona a dimensão humana do trabalho docente, que Paulo Freire (1996, p.94) refere como essencial para a “[...] reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. Dessa forma, o professor não pode desvincular a sua ação dos princípios e saberes apreendidos e construídos no decorrer da sua formação e atuação, logo esta prática pedagógica é também social por favorecer a reflexão do papel docente a partir dos efeitos da interação humana.

Atrelada a essa ideia, Freire (1996, p. 22) destaca que “A reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir

virando *blá blá bla* e a prática, ativismo”. Assim, segundo Franco (2016, p. 536), a concepção de prática pedagógica só será concebida quando possibilitar a reflexão contínua e coletiva, sendo que esta última tem como objetivo a “[...] construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados”.

Tardif (2002) também evidencia a prática do professor em sua totalidade, expondo o conjunto de representações que se justificam nos discursos e nas práticas docentes. Desse modo, o professor configura-se como um sujeito social e humano, que influencia e é influenciado pelo contexto, princípios, teorias e tradições educativas e culturais do mundo que o rodeia.

Destaca, portanto, a interação humana como objeto essencial dos modelos de trabalho desenvolvidos pelos docentes revelando que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF, 2009, p. 31). Desse modo, o autor traz uma dimensão importante para o entendimento da prática pedagógica desenvolvida por estes profissionais com foco na “[...] totalidade dos componentes desse trabalho” (TARDIF, 2009, p. 39).

Freire (1996) também trata da dimensão humana na ação pedagógica do professor, evidenciando o papel docente enquanto profissional capaz de desenvolver a sua ação com base em fins significativos. Isso não se restringe a um executar mecânico, mas sim ao exercício de conscientização e ética, em que o professor é um sujeito atuante, que reflete e dá significado à ação pedagógica com e para os outros (humanos).

(...) é exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1996, p. 26).

Assim, Tardif (2009) e Freire (1996) concebem a prática docente como uma ação intencional e reflexiva, pois os professores dão sentido e significados ao seu saber fazer, uma vez que vivenciam experiências pessoais e diversificadas. Dessa forma, segundo os autores, refletem sobre o seu fazer pedagógico, construindo, assim, a “[...] cultura própria da profissão” (TARDIF, 2009, p. 38). Tomando desse ângulo, Tardif (2009, p. 39) expõe sobre a docência no espaço formal e organizado:

Como todos os trabalhos da sociedade atual, a docência se desenvolve em um espaço já organizado que é preciso avaliar; ela também visa a objetivos particulares e põe em ação conhecimentos e tecnologias de trabalho próprias; ela se encaminha a um objeto de trabalho cuja natureza é, como veremos, cheia de consequências para os trabalhadores; enfim a docência se realiza segundo um certo processo do qual provém determinados resultados.

Franco (2016) enfatiza a prática educativa e sua articulação mútua com a prática pedagógica. Todavia, o autor faz uma diferenciação no foco e na abrangência das terminologias usadas: a prática educativa diz respeito aos processos educacionais, ao passo que a prática pedagógica refere-se às práticas sociais que atinjam os objetivos pedagógicos.

Os apontamentos e discussões propostos por Tardif (2002) também trazem, de forma não tão específica, essa articulação entre as terminologias supracitadas, uma vez que visualiza a atividade docente relacionada ao trabalho de identificação da atividade educativa, cuja intenção é a interação social através da ordem pedagógica. Nesse sentido, a “[...] heterogeneidade da atividade dos professores, no que se refere aos tipos de ação concretamente mobilizados, permite compreender, por que a literatura sobre o ensino propõe visões diferenciadas da profissão” (TARDIF, 2002, p. 175).

Franco (2016) declara que, para a definição de um conceito de prática pedagógica, torna-se essencial a discussão sobre a pedagogia e as concepções imbuídas do próprio sentido de prática e papel do docente, item que se discutirá no decorrer desta escrita. Nessa perspectiva, o entendimento sobre prática pedagógica fica mais claro a medida que evidencia a práxis pedagógica como ação reflexiva, consciente e participava do professor (FRANCO, 2016). Assim, Franco (2016) conceitua a prática pedagógica conforme exposto a seguir:

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço docente, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência (FRANCO, 2016, p. 542).

Tendo em vista essas considerações, Campos (2007) menciona que, para o professor assumir a docência, ele traz condicionantes que interferem significativamente na sua prática pedagógica: a) os modelos que são baseados em princípios tidos como referência; b) e as experiências e contatos com outros

professores. Ele entende que esses condicionantes são internalizados pelo professor ainda no seu processo de formação, constituindo assim, as crenças.

Freire (1996) também destaca que a ação pedagógica do professor é composta de escolhas, portanto não há neutralidade nessa mediação, logo, todas as ações são consubstanciadas e consubstanciam teorias, princípios e práticas, interferindo na forma de pensamento e condução do processo de ensinar o ser humano. Assim, o autor expõe que “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão, ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo” (FREIRE, 1996, p.102)

Diante das concepções de prática pedagógica expostas nesta seção, é interessante destacar a complexidade do conceito da prática pedagógica do professor, pois a ação desse profissional não revela somente uma dimensão ou uma tendência, mas diz respeito a uma discussão maior, pautada na concepção de docente, de aluno, de educação, de sociedade. Tais atores influenciam diretamente na concepção de prática pedagógica a ser desenvolvida e experienciada pelo professor, logo, como destaca Franco (2016, p.536), “[...] subjetividades pedagógicas são traços culturais compartilhados com os sujeitos, desse modo não pertence por inteiro aos docentes”.

Sendo assim, pode-se indagar: como os professores articulam os conhecimentos, as vivências e as aprendizagens na sua prática pedagógica? A indagação remete ao exposto por Libâneo (1998), quando aborda o modo como os docentes planejam o seu trabalho, que conteúdos ministram, as estratégias de ensino e as formas de avaliação utilizadas na condução da sua prática pedagógica, haja vista que tais ações estão estritamente relacionadas aos “[...] pressupostos teóricos-metodológico, explícita ou implicitamente” (LIBÂNEO, 1998, p. 19). O autor esclarece que os pressupostos implícitos decorrem tanto da escola como do contato com outros docentes no seu processo de formação, e que esta vivência coletiva interfere na forma de condução da prática docente futura, pois os modelos pedagógicos apresentados pelos formadores são incorporados pelos docentes mais novos no seu fazer pedagógico.

Por outro lado, o referido autor aborda que alguns docentes rompem com esta postura e buscam compreender de forma mais ampla a sua prática. Assim, trazem

suas convicções e princípios, refletem e repensam suas ações, levando em conta a sua visão de mundo, de homem e de educação. Revela ainda que um grupo expressivo de professores baseiam as suas ações intencionais ao modismo de uma época, reproduzindo técnicas e ações, ou seja, tendências usadas em uma determinada situação e em um determinado tempo histórico, sem nenhuma reflexão e aproximação com o cenário de atuação.

A partir dessas considerações, Franco (2016) explana sobre o conceito da prática pedagógica a partir do entendimento da relação entre Pedagogia, concepções, tendências pedagógicas e prática docente. O referido autor afirma: “A prática pedagógica é o sustentáculo da prática docente num diálogo contínuo entre sujeito e suas circunstâncias e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos” (FRANCO, 2016, p. 538).

Corroborando com essas ideias, Freire (1996) ressalta a dimensão do comprometimento do docente para com a ação pedagógica desenvolvida pelo professor no exercício da sua atividade. O autor aponta questões pertinentes, tais como:

[...] não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente [...] daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que eu digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 1996, p. 96).

Desse modo, o diálogo acerca dos fragmentos sobre prática pedagógica entre Freire (1996) e Franco (2016) acentua a relação entre a ação pedagógica intencional e o papel do professor, pois tal ação gera resultados a partir das finalidades, do planejamento, do senso reflexivo e crítico e do compromisso com o processo de ensinar.

Nesse sentido, atribui-se grande relevância à ação intencional do professor. Segundo Silva (2011a, p. 22), “[...] a intencionalidade traduz-se no traçar, no programar, no documentar a realização do trabalho”. Tomando desse ângulo, a ação intencional do professor é um planejamento, haja vista que é perceptível conjecturar sobre as concepções teóricas presentes na prática cotidiana dos docentes que revelam a forma de ser e atuar deste profissional (SILVA, 2011a).

Um ponto comum entre Silva (2011a) e Franco (2016) diz respeito à ação planejada com finalidade e propósitos, o que traz à tona a concepção de prática

pedagógica enquanto *práxis*, ou seja, revelando o compromisso do professor em desenvolver uma ação consciente e participativa, longe de ser uma ação regida por regras e que não permita o saber reflexivo do professor.

Os apontamentos de Bossle (2008) coadunam com essas reflexões. O autor ressalta que “[...] a prática pedagógica será percebida como o fio condutor desse cotidiano, que envolve, neste estudo, as rotinas e os momentos que compõem o fazer diário da professora” (BOSSLE, 2008, p. 30). Desse modo, é no fazer diário dos docentes que a formação continuada deve traçar e projetar estratégias e ações que possibilitem a reflexão, o desenvolvimento crítico e o repensar aos professores.

Nessa perspectiva, convém referir Silva (2011a), que explana sobre a formação continua do professor:

[...] o professor vai se constituindo como profissional à medida que investe no seu campo de trabalho, experienciando suas próprias modificações e superações, tanto de modo individual quanto ao estabelecer conexões com seu espaço coletivo (SILVA, 2011a, p. 204).

Assim sendo, o fazer docente e sua ação intencional constituem-se a partir de uma dinâmica contínua de ação, reflexão, construção e transformação, em que as ações são planejadas e registradas com a finalidade não só de sistematizar os caminhos trilhados, como também de possibilitar a reflexão, o repensar e o traçar de muitas e diferenciadas práticas que a cada momento histórico trará expressões e desafios à atividade pedagógica. É necessário, portanto, levar em conta a totalidade de circunstâncias vigentes, a fim de compreender a multiplicidade de ações desenvolvidas pelo professor no processo pedagógico, como também os desafios eminentes propostos na formação continuada destes sujeitos.

2.3. Formação Continuada enquanto processo de (re) significação da prática pedagógica de professores no Ensino Superior

A urgência por uma formação de professores que corresponda às necessidades e demandas de um contexto informatizado se faz presente nas discussões e cenários da atualidade, visto que o processo de formação docente, tanto em seu estágio inicial como continuado, recebe críticas contundentes por se tratar, ainda, de processos de fragmentação dos conteúdos, desarticulação da teoria com a prática e mecanização das ações pedagógicas do professor (FERREIRA, 2009). Essa

afirmação é suficientemente sugestiva para trazer uma multiplicidade de reflexões sobre como vem acontecendo a formação dos professores atuantes no Ensino Superior.

Freire (2009) destaca, portanto, os discursos e práticas antagônicas no processo de formação docente, conforme citação a seguir:

Na graduação, como alunos questionam as incoerências teóricas-metodológicas que percebem [...]. Como profissionais em ação, com frequência acomodam-se em um conformismo que os leva a criticar o sistema educacional; contudo, exceto no âmbito do discurso e da retórica continuam incoerentemente reproduzindo velhas práticas, mesmo quando contam com instrumentos como o computador e a internet em suas instituições e têm acesso a programas de formação continuada [...] (FREIRE, 1996, p. 17).

Nessa lógica, é fundamental repensar o processo formativo dos docentes, dando ênfase à formação continuada, a fim de romper com o conformismo e a prática de ações mecânicas e tradicionais que não atendam às reais demandas da atual conjuntura. Corazza (2005) evidencia a contribuição da formação continuada, partindo do princípio da desacomodação e do enfrentamento de novos papéis a serem assumidos pelo profissional:

Para isso, é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito que nos legaram de herança, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas abandonar, largar, gastar e, nesse gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar (CORAZZA, 2005, p. 8).

Tardif (2000) tece comentários sobre a insatisfação de muitas pessoas em relação à formação de professores, enfatizando que esta seja feita fora dos modelos dominantes da cultura universitária, pois é a partir da epistemologia da prática profissional e dos saberes docentes que se (re) cria e inova o ofício de ser professor.

Brito (2006, p. 41) também ressalta a importância de discutir a formação docente, evidenciando uma reflexão a partir da “[...] complexidade da tarefa de ensinar”. Assim, com base nas exposições dos autores supracitados, torna-se inevitável escrutinar o processo de formação continuada dos professores na perspectiva de possibilitar a “[...] ressignificação da cultura profissional, valorizando, práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas” (BRITO, 2006, p. 41).

Importante salientar, ainda, que a concepção de formação continuada de professores deve ultrapassar o caráter meramente técnico. Tais princípios são

defendidos por Perrenoud (2002), Tardif (2000), Brito (2006) e Nóvoa (2009), os quais entendem que, para que esse processo formativo alcance patamares significativos, proporcionando uma mudança paradigmática e de destaque para a profissão docente, é fundamental priorizar os saberes dos professores, diminuindo a dicotomia entre a formação e a realidade da sua atuação. Com isso, segundo os referidos autores, rompe-se com o caráter técnico e mecanicista da docência.

Para ilustrar esse cenário e potencializar a discussão sobre a necessidade de repensar a formação continuada de professores, Perrenoud (2002) cita orientações básicas do processo de formação docente. Nesse sentido, o autor evidencia a “[...] transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações; um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários e um plano de formação organizado em torno das competências” (PERRENOUD, 2002, p.16).

Cabe mencionar, também, levando em conta o exposto por Perrenoud (2002) sobre a formação continuada dos professores, a aprendizagem do docente baseada em situação-problema, possibilitando a articulação da teoria com a prática, haja vista a necessidade de trazer para o espaço de formação o desenvolvimento das competências do professor a partir da dimensão real da prática pedagógica. Um de seus pontos fundamentais de análise sobre a formação docente consiste na “[...] avaliação formativa baseada na análise do trabalho; tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; uma parceria negociada com os profissionais; uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho” (PERRENOUD, 2002, p. 16).

Entende-se que tais orientações são aplicadas também no contexto universitário. As estratégias e possibilidades que desencadeiam um (re) construir da formação continuada de professores no Ensino Superior devem perpassar pela concepção do docente enquanto ser social e humano, capaz de refletir sobre a sua prática e a partir dela buscar superar a separação entre pensamento/ação (NÓVOA, 2009).

Sendo assim, Maldaner e Schnetzler (1998) também destacam a formação continuada dos docentes como essencial para a superação da dicotomia entre teoria

e prática. Os autores acrescentam a ideia da inserção da pesquisa enquanto método formativo da profissão docente. Os referidos autores entendem que é preciso

[...] superar visões simplistas no tratamento da questão da formação e atualização dos professores - com o desenvolvimento e implantação de processos de formação continuada como atribuição do trabalho profissional... Com isso, deixaríamos de pesquisar sobre os processos (equivocados) de ensino e outras práticas educativas dos professores e professoras de escolas para criarmos, de forma conjunta, espaços de debate dos avanços conseguidos pelos que fazem educação nessas instituições e das condições para separarmos entraves que impedem uma ação mais qualificada no processo educacional como um todo (MALDANER; SCHNETZLER, 1998, p.195-196).

A pesquisa, sendo a dimensão internalizada no processo formativo e no exercício da profissão, favorece a capacidade dos docentes de se conceberem como sujeitos capazes de ocupar espaço e produzir ciência, permitindo de forma criativa e inovadora a teorização das dimensões pedagógicas sob o seu olhar e vivência (GHEDIN, 2009). Dessa forma, aguça-se a capacidade inventiva e transformadora a partir do seu cotidiano e realidade, propondo “[...] novas formas de agir e de ser do/no mundo” (GHEDIN, 2009, p. 17).

Tal concepção causa mudanças paradigmáticas que visam recolorir as lentes do professor universitário de modo que conceba a sua ação pedagógica não como mera instrução, mas sim como fazer conjunto, pois “[...] a habilidade central da pesquisa aparece na capacidade de elaboração própria, ou de formulação pessoal, que determina, mais que tudo, o sujeito competente [...]” (DEMO, 1997, p 23).

Tendo por base as discussões levantadas no que concerne ao repensar da formação docente, especificamente no Ensino Superior, e tendo-a como um processo contínuo e permanente, é relevante destacar que as instituições de ensino devem assegurar cada vez mais uma formação pautada na associação e articulação dos conhecimentos teóricos à vivência prática.

Com isso, possibilita-se aos professores em exercício uma qualificação coerente e condizente aos seus saberes e anseios. Além disso, tais debates propiciam um espaço de resignificação e construção, em que o professor universitário seja capaz de gerar sua própria aprendizagem, tendo atitude, autonomia e compromisso em buscar cada vez mais por uma práxis pedagógica reflexiva e transformadora, com foco na investigação e na pesquisa (GHEDIN, 2009).

O palco onde se situam as discussões sobre a formação continuada de professores envolve o contexto tecnológico e informatizado, em que as TICs exercem influências no campo educacional, desafiando os profissionais que nele atuam a repensarem novas formas de ensinar e aprender. Assim, é cada vez mais frequente as contestações e insatisfação sobre a forma como os professores vêm sendo formados e se sua atuação atende a realidade do mundo global e da sociedade de informação que se projeta na atualidade. Portanto, é de suma relevância explicitar a formação continuada de professores em meio ao contexto de inserção e utilização das TICs.

As TICs possibilitam transformações estruturais e científicas, influenciando também nas relações sociais e educacionais, pois revelam a transição da sociedade de informação para a sociedade de conhecimentos (CASTELLS, 2006). Nesse sentido, Castells (1996) destaca a mente humana como mola propulsora de um espaço cada vez mais tecnológico.

A difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle das tecnologias [...]. Pela primeira vez na história, a mente humana é uma forma direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo (CASTELLS, 1996, p.51).

Ao fazer referência à citação de Castells (1996), é importante salientar os cenários de criação e produção decorrentes dos avanços tecnológicos e da inserção das TIC no campo da educação. Tais transformações intercalam o tempo, espaço e trabalho e afetam consubstancialmente no nosso modo de ser e estar, “[...] demandando rearranjos e criações humanas que nos possibilitam interagir com o novo, compreender o desconhecido” (MOROSOV, 2008, p.748).

Diante desse cenário, evidencia-se a passagem da sociedade industrial para a sociedade das informações e do conhecimento. Delors (1999) denomina esta última de ‘sociedade educativa’, sendo caracterizada pela busca contínua de aprendizagens e de competências oriundas não somente dos espaços formais de ensino, mas também dos ambientes não formais, isto é, de espaços que podem promover o desenvolvimento de múltiplas possibilidades para aprender.

Desse modo, as TICs, segundo Sancho (2006), apresentam efeitos consideráveis que englobam desde a estrutura do que pensamos até a virtualização de espaços, o que ocasiona o surgimento de desafios, como a necessidade de desenvolver novas formas de ensino e aprendizagem. Com isso, segundo o autor, é preciso refletir sobre os processos educacionais, bem como sobre o papel do professor frente às novas demandas decorrente da criação do ciberespaço e dos processos de virtualização em concordância com o exposto por Lévy (1999) ao abordar as transformações decorrentes do surgimento e introdução das TICs na realidade vigente. Para o autor,

[...] a extensão do ciberespaço acompanha e acelera uma virtualização geral da economia e da sociedade. Das substâncias e dos objetivos voltamos aos processos que o produzem. Dos territórios, pulamos para o nascente, em direção às redes móveis que os valorizam e as desenham. Dos processos e das redes, passamos às competências e aos cenários que as determinam, mais ainda. Os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço multiplicam e colocam em sinergia as competências. Do design à estratégia, os cenários são alimentados pelas simulações e pelos dados colocados à disposição pelo universo digital. Ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupo e entre grupos: ciberespaço faz dele o vetor de um universo aberto. Simetricamente a extensão de um novo espaço universal dilata o campo de ação dos processos de virtualização (LÉVY, 1999, p. 49-50).

Amplia-se, então, a exigência cognitiva e comunicacional das gerações que emergem com a cibercultura, isto é, com a ambiência de conhecimento, de crenças, de artes, de éticas, de leis, de costumes, de hábitos e de aptidões desenvolvidos pelas sociedades na era digital em rede mundial de computadores (LEVY, 1999). Tomando desse ângulo, o entendimento acerca das TICs fundamenta-se na concepção exposta por Miranda (2007, p. 41): “[...] o termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet a sua mais forte expressão”.

Ponte (2000) também evidencia a proeminência do computador e a invenção dos periféricos, como impressoras, *scanners*, entre outros, que estão associados ao desenvolvimento das telecomunicações. Tais recursos, segundo o autor, generalizam-se com o termo TICs. Com base nas ideias desenvolvidas nesse parágrafo, torna-se evidente que a utilização das TICs na educação traz a necessidade também de buscar rupturas da visão simplista de que o espaço da escola limite-se a sua estrutura física. Logo, em meio à virtualização e à cibercultura, destaca-se o espaço virtual como um ambiente potencializador de buscas, trocas, construções e conhecimento.

Sancho (2006) expõe que muitas pessoas consideram que a inserção das TICs no contexto escolar pode ser uma oportunidade para se repensar e melhorar a educação. De acordo com o autor, “O computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a internet, tornaram-se mecanismos prodigiosos [...] e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para seus criadores” (SANCHO, 2006, p.17).

Nesse viés, Behrens (2005) destaca as mudanças paradigmáticas decorrentes da inserção das TICs no contexto educacional, enfatizando as necessidades de atualização e formação contínua para atuação e participação na sociedade do conhecimento:

O processo de mudança paradigmática atinge todas as instituições, e em especial a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente nas universidades. O advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários (BEHRENS, 2005, p. 68).

Assim, mudanças no cenário da escola e da educação como um todo são exigidas no processo de inserção das TICs na escola, tendo em vista a educação dos sujeitos em meio à sociedade do conhecimento (LÉVY, 1999), de modo a torná-los protagonistas do processo de aprendizagem com foco na construção colaborativa entre os pares. Desse modo, o professor assume papel essencial, pois, segundo Sancho (2006, p. 16) “[...] a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias (TICs) diversificadas parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino na escola é a centrada no professor”.

A despeito da complexidade que é proferir sobre as transformações necessárias rumo a uma educação de qualidade, é necessário frisar a concepção de Moran (2015, p. 12): “[...] Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão”. Dessa forma, a inserção das TICs na educação propulsiona reflexões e investigações constantes, pois não se trata apenas de os professores mudarem sua forma de ensinar e/ou gerenciar o trabalho pedagógico, mas a uma mudança paradigmática como expõe Prensky (2010):

Embora ainda se faça necessário descobrir muita coisa na educação do século XXI – do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, tais como a criação de um currículo com que todos concordem, uma das metas, na minha opinião, agora, está clara: a pedagogia com que devemos ensinar nossas crianças. Embora possamos afirmar de várias maneiras diferentes, a direção básica para isso está longe daquela velha pedagogia em que o papel do professor é dizer (ou falar ou palestrar ou agir como se fosse o “Sábio no Palco”) em contraste com a nova pedagogia, em que as crianças ensinam a si mesmas

com a orientação do professor (uma combinação de “aprendizagem centrada no aluno”, “aprendizagem baseada em problemas a resolver”, “aprendizagem baseada em casos” e o professor sendo considerado o “Guia ao Lado”) (PRENSKY, 2010, p. 201-202).

Dando prosseguimento às possibilidades de ruptura com a pedagogia centrada apenas do professor, com a inserção das TICs no ensino suscita-se por uma educação e escola diferenciada, de qualidade baseada conforme cita Moran (2015) em uma “[...] organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável, tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas” (MORAN, 2015, p. 23).

Nessa perspectiva, ressalta-se o sujeito professor bem preparado intelectual, emocional, comunicacional e eticamente. Portanto, consoante ao que Moran (2015, p. 25) considera importante acerca da atuação do professor, destaca-se: “[...] educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar [...]”. Diante das tessituras supracitadas acerca do papel do professor, é cada vez mais evidente no cenário global e informatizado a precisão do professor em atuar no ensino como gerenciador e mediador de aprendizagens, pois conforme Prensky (2010, p. 202), “Nossa tarefa hercúlea é a de deslocá-los [os alunos] pelo mundo afora, em direção à nova pedagogia, com a maior rapidez possível”.

Todas essas necessidades e projeções dizem respeito aos desafios decorrentes da utilização das TICs no contexto educacional formal e sistematizado. Segundo Moran (2015, p. 30), “Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender [...] a saber tomar iniciativas e interagir”.

Tendo em vista a complexidade da discussão acerca da inserção das TICs no contexto educacional, bem como o encadeamento dessas transformações para o processo de ensinar e aprender, da necessidade de ruptura ao ensino centrado no professor, cabe ressaltar a importância da formação de professores nesse contexto, haja vista o exposto por Sancho (2006) ao fazer referência ao trabalho docente como elemento inicial para as mudanças significativas e efetivas do cenário educacional.

Nesse sentido, Buarque (2012) também destaca a necessidade de reflexão e reinvenção acerca do papel do professor em meio ao contexto global e oceânico de informações. Trata-se, portanto, de desafios inerentes à formação de profissionais

com a intenção de proporcionar a sua “[...] reinvenção a fim de servir ao processo de aprendizagem do futuro” (BUARQUE, 2012, p, 146).

Importante salientar, então, conforme Tarcia e Cabral (2012), que o papel do professor nesse contexto não deve se restringir apenas à transmissão de conteúdos e reprodução de conceitos. De acordo com as autoras, sua atuação deve favorecer o desenvolvimento de sujeitos atuantes, críticos e participativos a partir da vivência de práticas educativas condizentes às reais demandas do contexto global e mediado por tecnologias:

O então professor, detentor do conhecimento passa a dividir espaço com inúmeras fontes e maneiras de veiculação de saberes. Ele deixa de ser o único responsável pela transmissão para assumir papel de orientador da busca e da construção de conhecimentos por parte dos estudantes que efetivamente necessitam de parâmetros e de critérios para lidarem com um mundo repleto de estímulos de toda ordem (TARCIA; CABRAL, 2012, p. 148).

Nessa lógica, a intenção e a ruptura paradigmática decorrente do processo de formação continuada de docentes se faz necessária à medida que os professores rompam com a função de meros receptores e passem a ocupar a categoria de produtores e gerenciadores de aprendizagens e conhecimentos, passando a valer-se das TICs no processo de (re) elaboração da sua prática pedagógica. De acordo com Pretto e Ricco (2010, p. 156):

O que queremos aqui destacar é a necessidade de compreendermos a formação continuada (ou educação continuada, como prefere Marin) de professores como sendo inerente à própria atividade educativa. Atividade essa que assume proporções significativas em função da cada vez mais generalizada presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIC) em toda a sociedade, mesmo considerando que elas estão acessíveis de forma diferenciada para as diversas classes sociais.

A proposta de formação continuada aliada às mudanças e tendências inovadoras não se restringe à mera utilização técnica das TICs, mas sim como possibilidade de diversificar as formas de ensinar e de aprender, propiciando ao docente a (re) significação da prática pedagógica. Contudo, tal (re) significação só irá de fato ocorrer se ele refletir, recriar e reinventar, assumindo seu verdadeiro papel, de pesquisador e de construtor do conhecimento. Conforme expõem Veiga e Viana (2010, p. 27):

Nessa perspectiva de produção de dois tipos de conhecimento é que podemos alterar a proposta de formação e reverter o papel do “bom professor”, ou seja, o de tradutor/ simplificador do conhecimento, a fim de torná-lo inteligível aos alunos, para um professor que se revele eficiente, claro, interessante e teoricamente competente para o papel de agente social

interveniente, criador do processo educativo e social, ético no sentido de compreender as finalidades sociopolíticas e pedagógicas da educação, investigador e construtor do conhecimento.

Tori (2016) também ressalta a possibilidade de mudanças significativas, ainda que sutis, no contexto escolar a partir da integração, pelos professores, das TICs nos processos de ensino. Desse modo, o avanço e a integração das tecnologias à educação fomentam a possibilidade de mudanças, portanto, novas formas de ensinar e aprender vêm à tona, no sentido de provocar mudanças e reflexões desde o projeto pedagógico de um curso, bem como metodologias e estratégias de ensino que não centram somente na figura do professor. Isso propicia a flexibilização do currículo, a ampliação do espaço escolar físico e tradicional para ambientes virtuais e momentos de ensino que combinam as atividades a distância com as presenciais (MORAN, 2015).

Ao fazer referência ao papel do professor no contexto das TICs, torna-se essencial enfatizar que todos os recursos tecnológicos, segundo Moran (2015), podem contribuir para a construção de uma prática pedagógica inovadora e condizente com o cenário de ampliação e amadurecimento das TICs. Nesse sentido, o autor destaca a utilização da internet pelo professor como elemento propulsor de ações inovadoras à medida que se usa a internet para oportunizar a pesquisa, a comunicação e integração entre professores e alunos; alunos e alunos; grupos e comunidades de aprendizagem que ultrapassam o espaço físico da sala de aula conforme expõe no fragmento a seguir.

Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber perguntar, a enfocar questões importantes, a ter critérios na escolha de sites, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes. Os professores podem focar mais a pesquisa do que dar respostas prontas; podem propor temas interessantes e caminhar nos níveis mais simples de investigação aos mais complexos [...] (MORAN, 2015, p. 37)

Diante das modificações potenciais acerca da utilização e integração das TICs na prática pedagógica do professor, há que se sublinhar os desafios decorrentes de tal mudança, pois conforme ensina Moran (2015), caberá ao professor a construção de uma tríade entre tecnologias, metodologias e ensino, objetivando várias formas de dar aula, o repensar do processo de avaliação e a reflexão sobre o próprio papel do professor em meio ao espaço tecnologizado.

O mote para a discussão da ação docente em meio a inserção das TICs no processo de ensino evidencia o papel da tecnologia enquanto apoio para os alunos

sob a orientação de um professor, visto agora como o mediador de conhecimentos, como guia e orientador, como profissional responsável pelo gerenciamento de situações que propulsionam aprendizagens significativas aos alunos. Dessa forma, segundo demonstra Prensky (2010, p. 203), “[...] O papel do professor não é tecnológico, mas intelectual, fornecendo aos alunos contexto, assegurando qualidade e ajuda individualizada”.

O mesmo autor enfatiza que a tecnologia não apoia a velha pedagogia, na qual o professor só fala e limita o espaço de ensino, sendo o detentor de todo o saber. Na visão do pensador, a tecnologia usada no velho paradigma de exposição se torna uma ferramenta sem efeitos, dificultando o envolvimento do aluno por centrar-se somente no docente. Em contrapartida, o autor refere-se à nova pedagogia, na qual a tecnologia apoia a aprendizagem do aluno, suas descobertas e progressos sob a orientação e mediação do professor (PRENSKY, 2010).

Novas configurações, portanto, são consideradas relevantes no papel do professor e da sua prática pedagógica. Silva (2011b) comenta sobre os desafios que a cibercultura propicia ao professor e sobre a necessidade de repensar a mediação da aprendizagem no contexto do ensino:

Eles [os professores] precisarão compreender que de meros disparadores de lições-padrão deverão se converter em formuladores de interrogações, coordenadores de equipes de trabalhos e sistematizadores de experiências em interfaces online desenvolvidas para contemplar a interatividade e não a unidirecionalidade (SILVA, 2011b, p. 17)

A partir dessa reflexão, é importante destacar que, na “nova pedagogia”, a docência é interativa, o que aponta para uma pedagogia construcionista, cuja base é o interacionismo, a colaboração e a interatividade. Evidenciam-se, então, segundo Silva (2011b), relações horizontais entre os sujeitos (aluno e professor) com destaque para a hibridização e coautoria, assim como múltiplas formas de utilização de mídias e ferramentas tecnológicas que provoquem “[...] situações de inquietação criadora, (...) e mobilizam a experiência do conhecimento” (SILVA, 2011b, p. 20).

Importa salientar a perspectiva de ensino construcionista na modalidade de educação a distância (EaD), no intuito de primar pelo desenvolvimento das pessoas de modo integral. Essa perspectiva, segundo Masseto (2015, p. 156), valoriza a “[...] autoaprendizagem, incentivando a formação permanente, a pesquisa de informações [...], o exercício da reflexão, o debate, a discussão, o diálogo, a troca de experiências

e ideias”. Tomado desse ângulo, a *interaprendizagem* (MASSETO, 2015) pode ser potencializada com a utilização das TICs, haja vista a promoção das trocas de experiências e informações de modo rápido e dinâmico, ultrapassando as barreiras geográficas e culturais de forma a aproximar as pessoas e o conhecimento. Isso possibilita o desenvolvimento de aprendizagens decorrentes das interações humanas mediadas pelas TICs em outros espaços diferenciados do ambiente formal e institucionalizado que é a escola (MASSETO, 2015).

Nessa lógica, é premente a reflexão acerca das abordagens teóricas que fundamentam a prática pedagógica dos professores. Defende Libâneo (1998, p. 19) que “[...] o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com os pressupostos-metodológicos explícita ou implicitamente”. Sendo assim, ratifica-se, mais uma vez, a necessidade de se pensar novas e/ou diferenciadas teorias e estratégias pedagógicas que possibilitem um ensino centrado no aluno sob a orientação de um professor. Tal perspectiva é exposta por Mattar (2013) ao destacar a inevitabilidade de incorporação de teorias, objetivando a inovação da prática pedagógica dos docentes.

Essa é uma discussão essencial na educação porque a incorporação de novas tecnologias provoca naturalmente o questionamento das teorias que estão por trás de nossas práticas, seja como professores, seja como alunos. O já mencionado *Proyecto Facebook y la Posuniversidad*, por exemplo chegou à conclusão de que o desafio está além da incorporação da tecnologia em sala de aula, residindo na inovação das práticas pedagógicas (MATTAR, 2013, p. 30).

Atrelado a essas incitações, é primordial a ênfase para o processo contínuo de formação docente, haja vista a premência de discussão sobre a qualificação e profissionalização desse ator social (TARDIF, 2000). Tal reflexão remete à preocupação levantada por Kenski (2015, p. 73) acerca da necessidade de todos estarem conscientes e preparados “[...] para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola”.

A autora chama a atenção para falhas nos programas de formação dos professores para o uso das TICs, ressaltando que ainda prevalece a instrumentalização para o uso das máquinas (KENSKI, 2015). Todavia, o que se propõe com a inserção das TICs baseia-se na mudança paradigmática supracitada

pelos autores Prensky (2010) e Silva (2011b) ao comentarem sobre a nova pedagogia e docência on-line.

Coaduna-se com a concepção apresentada pelos autores mencionados acima, ao referirem a necessidade de mudança de filosofia pelo docente acerca da utilização das ferramentas tecnológicas não como máquinas que possibilitarão um ensino instrucionista, sem interação e baseado no velho paradigma educacional de reprodução e memorização dos conteúdos. Ao contrário, como destaca Kenski (2015), é preciso revolucionar o ensino por meio da utilização das TICs na educação:

A filosofia que orienta a preparação docente para o uso das tecnologias baseia-se no entendimento de que “preparar para o uso” é preparar para trabalhar com a máquina, sem nenhum outro tipo de apoio para que utilizem esse novo meio para revolucionar o ensino (KENSKI, 2015, p. 78).

Para tanto, Tori (2016, p. 44) ressalta a proeminência da educação por meio das TICs, evidenciando a contínua evolução e as inúmeras possibilidades que podem ser criadas para “[...] a efetiva redução das distâncias físicas e estruturais”. Nessa lógica, a formação continuada dos docentes que atuam nos cursos superiores na modalidade EaD devem propiciar novas experiências pedagógicas, em que as TICs sejam usadas de modo que a cooperação, o diálogo e a participação do docente sejam ativos nos processos de ensino e de aprendizagem (KENSKI, 2015).

Torna-se relevante, ainda, comentar sobre a educação na modalidade EaD e sua intensa relação com as TICs. De acordo com Formiga (2009, p. 43), a EaD é uma relação “[...] biunívoca entre conhecimento e mídia, onde estiver um, estará também o outro, uma vez que, simultaneamente, se tornam indispensáveis às práticas concretas e eficazes de aprendizagem”. Assim, na próxima seção, discutir-se-á a formação continuada dos professores em meio ao ensino mediado pelas tecnologias, o papel docente nessa modalidade e a contribuição do designer pedagógico para atuação do professor na EaD.

2.4 A formação continuada de professores e as particularidades do ensino na modalidade de educação a distância (EaD)

As tecnologias possibilitam o acesso a conhecimentos e informações em escala global, revelando “[...] um mundo cada vez mais complexo, mais veloz nas mudanças e mais pluralista” (LITTO, 2009 p.14). Assim, evidencia-se a entrada da

modalidade EaD no século XX: “É na década de 1990 que as universidades começam a despertar para a EaD, principalmente aproveitando a disseminação das TICs e sua aplicação no processo educacional” (LITTO, 2009, p. 210).

Nesse contexto, a EaD como modalidade de ensino formal foi legalizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no artigo 80, que determina: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada (BRASIL, 1996).

Essa modalidade não se configurou como uma concorrência direta com a educação convencional, mas firmou-se como uma “[...] modalidade com características peculiares destinadas a um público distinto e com especificidades próprias” (SANTAELLA, 2003, p. 33). Dentro desse panorama, foi instituído o Decreto 9.057, que define os pressupostos metodológicos e os princípios que permeiam tal tipo de educação, destacando as TICs e as múltiplas possibilidades e conceitos decorrentes da modalidade:

Art. 1º. Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017)

Assim, Santaella (2003) caracteriza os espaços de aprendizagem propostos através da modalidade EaD pela interatividade, pela não linearidade, pela heterogeneidade no ambiente virtual e nas redes de construção de conhecimentos e de trocas de informação (SANTAELLA, 2003). Tori (2016) enfatiza que, no novo espaço, os ambientes virtuais podem e devem conviver paralelamente aos ambientes concretos. No entanto, o ambiente virtual “[...] se abre para a criação de espaços educacionais radicalmente diferentes” (TORI, 2016, p. 94).

Acerca dessa relação entre as TICs e a modalidade de ensino EaD, Formiga (2009) expõe que, a partir da apropriação das tecnologias, aumentou a oferta de cursos na modalidade a distância. Além disso, conforme o autor, a internet foi um elemento facilitador dessa aproximação, pois possibilitou inovações e mudanças de paradigmas no campo da educação.

A EaD está intrinsecamente ligada às TIC por se constituir setor altamente dinâmico e pródigo em inovação, que transforma, moderniza e faz caducar termos técnicos e expressões linguísticas em velocidade alucinante. A sociedade de informação e do conhecimento reflete-se na EaD pela apropriação célere dos conceitos e inovações, que moldam a mídia e se refletem na própria EaD (FORMIGA, 2009, p, 39).

A partir dos avanços tecnológicos e da legalização da modalidade a distância, Tori (2016, p. 93) estabelece o “[...] redesenho da sala de aula em um novo ambiente virtual de aprendizagem”. Nesse sentido, surge o interesse em abordar peculiaridades da modalidade a distância, suas implicações para os processos de ensino e de aprendizagem, bem como para a configuração do papel exercido pelo docente frente a tal contexto.

Desse modo, Kenski (2015) chama a atenção para que as TICs “[...] não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com relevância e o poder educacional transformador que elas possuem” (KENSKI, 2015, p. 73). Em outras palavras, é em torno da necessidade de reflexão acerca do papel de professores em prol da oferta de um ensino voltado à aprendizagem dos alunos que se enfatiza a importância da profissionalização docente e da formação contínua desses sujeitos (TARDIF, 2000). Nessa mesma linha, Formiga (2009) destaca que o professor deve buscar educação continuada e, com isso, “[...] ele passa a ser um eterno aprendiz, ao dividir e compartilhar seus conhecimentos, sobretudo as dúvidas, com os pares [...]” (FORMIGA, 2009, p.44).

Somente assim, é possível visualizar uma proposta de ensino diferenciado, mediada com a utilização das tecnologias. Kenski (2015) chama a atenção para o cuidado de não reproduzir as formas tradicionais de ensino no universo de informatização. Além disso, o autor destaca a necessidade de focar na aprendizagem por meio de um ensino inovador.

As novas tecnologias orientam para o uso de uma proposta diferente de ensino, com possibilidades que apenas começamos a visualizar. Não trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam (KENSKI, 2015, p. 75).

Nesse viés, a necessidade de desenvolvimento da profissão docente na modalidade EaD torna-se relevante, pois é preciso que este profissional desenvolva a autonomia e o conhecimento sobre essa modalidade de ensino, enfatizando o planejamento e a execução das atividades permeadas pelo uso das TICs. Com isso, contribui-se para a oferta de situações de aprendizagem que sejam enriquecedoras e

promovam mudanças significativas aos alunos e para a prática pedagógica deste professor (KENSKI, 2015).

Corroborando com o exposto por Kenski (2015), Moran (2015) aborda as possibilidades de transformações decorrentes da educação a distância no que tange à modificação das formas de ensinar e aprender, à flexibilidade da presença física no ambiente escolar institucionalizado, à utilização e reorganização de diferentes espaços e tempos para a promoção do ensino. O autor também refere os recursos midiáticos, as linguagens e os processos que podem vir a oportunizar um ensino centrado no aluno. O docente, nesse contexto, torna-se autor e produtor dos recursos pedagógicos utilizados nessa modalidade de ensino.

Sobre as possibilidades de mudanças na prática do professor e na postura do aluno, Moran (2015, p. 66) expõe:

Estamos numa área onde conceitos como o de espaço, tempo, presença (física/virtual) são muito mais complexos e exigem uma atenção redobrada para superar modelos convencionais, que costumam servir como parâmetro para avaliar situações novas.

Desse modo, o autor ratifica o poder transformador da inserção das TICs na educação, afirmando que é preciso “[...] reinventar a educação em todos os níveis e de todas as formas” (MORAN, 2015, p. 67). Traz, portanto, o retrato do ensino baseado em uma aprendizagem tutorial e entre pares, isto é, entre colegas e entre professores totalmente conectados, realizando, a partir das tecnologias trocas colaborativas a todo instante (MORAN, 2015).

Com base nessa lógica de atuação, cabe ao docente planejar ações de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Arnold (2003) ressalta o planejamento como elemento essencial na elaboração do desenho da disciplina no AVA. Além disso, a constituição da comunicação dialógica e das formas adequadas para apresentar o material pedagógico da disciplina também são fundamentais, visto que promovem a aprendizagem colaborativa e a aproximação do conteúdo à necessidade do aluno. O autor ainda refere que:

É fundamental, entretanto, que o planejamento em EaD transcenda o mero desenho de um plano sequenciado, coerente, que inclui uma série de fases ordenadas e interdependentes. Ele pode e deve constituir uma oportunidade para reflexão sobre a nossa prática educativa de forma geral e sobre nossa co-responsabilidade no estabelecimento de prioridades político-educacionais que incluam todos os cidadãos, independentemente do seu estrato

econômico social, e garantam sua inserção, de forma crítica e permanente, na sociedade (ARNOLD, 2003, p. 178).

Nessa linha, Santaella (2003, p. 31) trata que os materiais utilizados no planejamento de aulas na modalidade de EaD são: “[...] materiais impressos, vídeos, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), webconferências, e-books e outros recursos como estratégias educativas”. Vale ratificar que os espaços virtuais de aprendizagem devem promover a interação entre os sujeitos por meio das ferramentas síncronas (online) e assíncronas (*of line*), visto que garantem a interatividade, a hipertextualidade e a conectividade, o que se configura como o “[...] diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal” (TORI, 2016, p. 95).

Arnold (2013) ressalta também que, por se tratar de cursos na modalidade a distância, o trabalho desenvolvido é compartilhado entre diversos profissionais, entre os quais temos: professores, designers gráficos, webdesigners, editores, designer de vídeo, designer de AVA, entre outros. Por conseguinte, a ênfase será no designer instrucional, por atuar diretamente com o professor mediador, orientando o docente no que concerne ao desenho da disciplina no AVA e na produção dos recursos pedagógicos e das mídias que serão disponibilizadas no ambiente virtual.

Enquanto teoria, o design instrucional representa “[...] um corpo de conhecimentos voltado à pesquisa e à teorização das estratégias instrucionais” (FILATRO, 2008, p. 04). Trata-se, portanto, de fundamentação teórica acerca do processo de produção de conhecimentos e a utilização de estratégias e recursos tecnológicos que serão usados, objetivando atender aos diferenciados estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos (FILATRO, 2008).

Romiszowski (2004, p. 02) aborda as características do design instrucional:

O design instrucional realiza análise de necessidades, de tarefas/competências, de conteúdo, de ensino (instrucionais). Tais análises contribuem para: - aproveitar melhor das mídias - atender à diversidade cultural - adotar formas mais flexíveis de realizar o design - viabilizar uma produção mais rápida, sem perda de qualidade.

Assim, de acordo com o exposto por Romiszowski (2004) e Filatro (2008), o designer instrucional representa o profissional que atua coletivamente com o docente, objetivando a “[...] projeção de soluções para os problemas educacionais específicos” (FILATRO, 2008, p. 09). Romiszowski (2004) destaca, ainda, a importância de conceber a atividade do designer como uma ação criativa e contextualizada.

Juntamente com o docente, deve pesquisar e coletar informações sobre como os alunos aprendem, utilizando tais informações para a orientação de propostas de ensino que promovam a mediação do conhecimento e o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas entre os alunos e professores:

A obtenção e utilização de informações em tempo hábil, conduzem o design instrucional a um melhor atendimento do contexto educacional pois: - orientam diferentes respostas para diferentes situações; - ajudam a evitar superposições desnecessárias e facilitam quando estas devem ocorrer; - servem como treinamento em serviço para designers novatos; - ajudam a identificar problemas logo que acontecem, facilitando a imediata revisão; - facilitam a elaboração de atividades para avaliação do desempenho do aluno. (ROMISZOWSKI, 2004, p. 3)

Nesse contexto, é de suma relevância destacar a postura dos professores frente ao trabalho coletivo com o design instrucional e também em meio às mudanças e avanços configurados na era das tecnologias e da informatização dos processos. Como evidencia Moran (2015, p. 70-71): “[...] se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las [as tecnologias] para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor (...). O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias, mas na nossa mente”.

Além do planejamento do material didático, que se dá em parceria com o designer educacional, cabe referir ainda a contribuição do tutor. Na modalidade EaD, o tutor também exerce um papel de destaque, uma vez que esse profissional interage continuamente com o aluno, acompanhando-o e orientando-o nas atividades acadêmicas elaboradas pelos professores do curso. Assim, cabe ao tutor, segundo Arredondo, Gonzázeze González (2012), a condução dos estudos e atividades propostas, possibilitando a utilização das TICs em prol da promoção da aprendizagem colaborativa dos estudantes. Tal fator é reiterado na seguinte citação:

Nessa categoria, a tutoria faz parte das estratégias metodológicas para possibilitar o processo de aprendizagem, principalmente quando se trata da modalidade de educação a distância. Integra os recursos pedagógicos em um sistema de educação a distância, no qual a tutoria é o encontro periódico previsto no calendário acadêmico para garantir a reunião do tutor com os estudantes [...], a fim de expor os temas, esclarecer as dúvidas ou verificar a consecução dos objetivos; serve também para os estudantes receberem orientações metodológicas, organizacionais e pessoais que forem necessárias (ARREDONDO; GONZÁLEZ, GONZÁLEZ, 2012, p. 33).

As atribuições destinadas ao tutor nessa modalidade de ensino são diferenciadas da atuação do professor, principalmente no que se refere ao processo de acompanhamento individual da aprendizagem do aluno. Tal profissional ajuda aos

alunos no desenvolvimento de hábitos de estudo e na melhoria do rendimento, promovendo espaços de construção coletiva de conhecimento e interação entre o professor da disciplina, tutores presenciais e estudantes, fazendo uso das novas tecnologias de informação e comunicação adotadas pelo curso.

Sendo assim, conforme já referido, o contato com as novas TICs exige do professor o desenvolvimento de competências e habilidades para atuação na modalidade de EaD, uma vez que traz um contexto de atuação colaborativo, permitindo a interação com profissionais diversos, a exemplo do designer instrucional e do tutor. Dessa forma, as possibilidades de melhorias da ação pedagógica dizem respeito a pensar formas e estratégias articuladas ao modo como o aluno aprende. Utilizar as TICs como elementos que atendem aos diferentes estilos de aprendizagem, pode propiciar a disseminação de conhecimentos e a utilização das tecnologias em prol da aprendizagem e da construção de conhecimentos pelos alunos e pelos professores (PEREIRA; LARANJO; FIDALGO, 2012).

No que tange à prática pedagógica do docente na modalidade EaD, Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012, p. 7) abordam que, “[...] em relação aos aspectos pedagógicos, não se pode negar que o contato com um novo formato de educação poderia ajudar o professor a repensar e modificar sua prática docente”. Freire (1996, p. 70) reflete sobre a contribuição positiva da ação docente em tornar o aluno “[...] artífice da sua formação com a ajuda necessária do educador [...]”. Ressalta, portanto, a preocupação do professor com o trabalho desenvolvido para e com o aluno, a fim propiciar estímulos que possibilitem a superação da condição inicial do aluno em prol do desenvolvimento da sua autonomia na busca contínua pelo conhecimento. Além disso, o professor busca a superação do papel docente ao assumir uma ação politizada e voltada a democratização do ensino (FREIRE, 1996).

Moran (2015, p. 63) também expõe sobre as mudanças propostas a partir do ensino mediado pelas TICs:

A educação a distância está modificando todas as formas de ensinar e aprender, inclusive as presenciais, que começam a utilizar cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos, as mídias, as linguagens e os processos.

Segundo Guimarães (2012), a EaD coloca o aluno como centro do processo, haja vista a sua inserção em um ambiente virtual de aprendizagem, o que possibilita

a comunicação e a interação entre professor e aluno. Tal interação possibilita a ruptura da visão do aluno como mero receptor de informações, e do professor como dono da verdade absoluta. Assim, corrobora-se que essa modalidade de ensino oportuniza uma nova relação entre ensino e aprendizagem, renovando os paradigmas existentes, principalmente em relação ao papel do aluno enquanto aprendiz.

Diante do exposto acerca da atuação docente no contexto permeado pelas TICs, vale retomar o aspecto da formação continuada de professores. Veiga e Viana (2010, p. 30) entendem que tal formação “[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende ser uma mera atualização científica e pedagógica”. Para tanto, as autoras destacam a necessidade de estruturação da escola e de seu papel social, entretanto, para que se tenha essa reestruturação escolar, “[...] a formação continuada de docente deve ultrapassar o papel do professor como instrumento de reprodução social”, evitando a “extinção ou substituição da categoria” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 30).

Com o propósito de possibilitar ao docente novas formas de ensinar e (re) significar sua prática pedagógica com a utilização das TICs, Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012, p. 9) ressaltam a necessidade de oportunizar a formação continuada com intuito de ofertar capacitação ao professor para “[...] habilitá-lo a lidar com as TICs e que o ajude a gerenciar seus estudos nessa nova forma de organização da educação”.

Destacam, ainda, com base no pensamento de Belloni (2003): a) a carência de capacitação de professores nos cursos superiores na modalidade EaD; b) a necessidade de promoção de vivências formadoras, que integrem e envolvam uma equipe multidisciplinar; c) a concepção do aluno enquanto sujeito aprendiz e autônomo na construção da sua aprendizagem, respeitando o seu ritmo e estilos de aprendizagem; d) a promoção de uma ação diversificada e pautada nos seus saberes profissionais, atribuindo ao docente o papel de mediador e gerenciador de aprendizagens por meio do ensino planejado e sistematizado através das TICs (BELLONI, 2003 apud PEREIRA; LARANJO; FIDALGO, 2012, p. 09).

Dessa maneira, Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012) tecem considerações importantes acerca da oferta de experiências de formação continuada pelas Instituições de Ensino Superior para o docente que atua nos cursos na modalidade

EaD, a fim de ajudá-lo na utilização dos recursos e mídias que promovam a aprendizagem. Assim, destacam a necessidade de as instituições de Ensino Superior disporem de ambiente favorável à utilização das TICs, possibilitando ao docente a infraestrutura básica (internet, computadores, espaço para construção, equipe multidisciplinar que dará suporte a ação docente), o tempo para a participação nas formações continuadas propostas pela instituição, bem como tempo para elaboração de planejamento e desenho da disciplina a partir dos objetivos e metas da formação focada no trabalho docente.

Após a explanação sobre as especificidades da EaD e a formação continuada docente, segue-se para o capítulo dos caminhos metodológicos desta pesquisa, evidenciando a caracterização do objeto de pesquisa, do método, dos objetivos, e dos procedimentos técnicos para a coleta e análise de dados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando os objetivos estabelecidos e a natureza científica deste trabalho, apresentam-se os procedimentos metodológicos, visando a produção de conhecimento científico sobre a temática da formação continuada dos professores que atuam na modalidade EaD. De acordo com Gil (2012, p.58), “[...] para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitaram a sua verificação”. Assim, esta pesquisa pauta-se em procedimentos lógicos que propiciam a decisão sobre os fatos e a interpretação dos resultados dessa investigação (GIL, 2012).

No sentido de dar uma contribuição com relação ao estudo desenvolvido, utilizaram-se procedimentos metodológicos indutivos, pois parte-se de uma situação específica para a conclusão geral de um fenômeno pesquisado. Assim, o estudo envolveu onze docentes que atuam no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho em uma instituição pública que oferta cursos superiores na modalidade EaD. Segundo Lakatos (2010, p.86), o método indutivo é “[...] um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral [...]”. Desse modo, o método indutivo adota como premissas as seguintes etapas:

[...] a) premissas que encerram informações acerca de casos ou acontecimentos observados, passa-se para uma conclusão que contém

informações sobre casos [...]; b) passa-se pelo raciocínio dos indícios percebidos, a uma realidade desconhecida por eles revelada; c) o caminho da passagem vai do especial ao mais geral (LAKATOS, 2010, p. 87).

Nessa lógica, a presente pesquisa aborda uma situação peculiar, ao destacar a investigação de uma formação continuada ofertada aos professores em um contexto específico. A partir disso, enfatizam-se as concepções e práticas, objetivando prováveis inferências sobre a contribuição das oficinas pedagógicas para a promoção da formação continuada, com vistas a (re) significação da prática pedagógica do professor.

Assim, a partir de um contexto específico, procedeu-se o levantamento de dados e informações com posteriores análises, interpretações, induções e inferências a fim de construção dos argumentos científicos voltados ao objetivo geral, qual seja investigar as contribuições do ensino ofertado nas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes que atuam no curso na modalidade EaD para a promoção da formação continuada e (re) significação da prática pedagógica dos docentes.

Sendo assim, nesta investigação, realizou-se a apropriação e o conhecimento sobre a formação continuada enquanto processo formativo dos docentes que atuam na modalidade EaD, por meio do levantamento bibliográfico e documental. Foram utilizados os seguintes referenciais bibliográficos: livros, proposta pedagógica do curso superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho, artigos e periódicos sobre a temática da formação continuada dos professores.

Posteriormente, realizou-se o mapeamento do material referente a esta temática, sendo que as informações foram organizadas na forma de fichamentos, o que possibilitou o melhor entendimento do assunto em questão. Tal etapa é denominada por Bardin (2015, p. 122) como leitura flutuante, em que “[...] Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”.

Essa etapa representa um ponto essencial no desenvolvimento do trabalho, visto que abarca toda a fundamentação teórica que consubstanciou o olhar da pesquisadora neste trabalho. Assim, após a apropriação do referencial teórico da pesquisa, definiu-se o corpus (BARDIN, 2015), ou seja, todos os materiais usados

como referência bibliográfica foram utilizados no aporte teórico e consubstanciaram a análise dos resultados.

A pesquisa documental foi utilizada neste trabalho com a finalidade de buscar conhecimentos e informações expostos na Proposta Pedagógica do Curso Superior em Tecnologia em Segurança do Trabalho, a fim de problematizar o papel do docente na modalidade EaD. Conforme Gil (2012, p. 51), esse tipo de coleta, “[...] vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Desse modo, essa pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, estando associada, segundo Gil (2012), intrinsecamente, ao estudo de caso. Dessa forma, são utilizados diferentes instrumentos para o entendimento da seguinte problemática: Quais as contribuições do ensino ofertado nas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes que atuam em cursos na modalidade EaD para a promoção da formação continuada destes professores e para a (re) significação de suas práticas pedagógicas?

Trata-se, ainda, de aproximação com o estudo de caso, pois de acordo com Yin (2010, p. 39), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Parafraseando Gil (2009), o estudo de caso, mesmo caracterizado pela flexibilidade, apresenta critérios de rigorosidade por considerar diversos modelos para a elaboração e construção de conhecimento, levando em conta uma situação específica, um caso peculiar.

Como técnica de coleta de dados, Gil (2010, p. 119) destaca a importância do emprego de diversos instrumentos “[...] para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como conferir maior credibilidade aos resultados”. Dessa maneira, visando buscar o entendimento sobre os objetivos traçados para apresentar evidências consistentes acerca do estudo realizado, torna-se necessário apresentar dados relevantes, criteriosos e eficazes, a fim de possibilitar a compreensão e o entendimento do caso analisado (YIN, 2010). De acordo com Yin (2010, p. 9-10), o estudo de caso é um “delineamento pluralista” e, portanto, “vale-se

tanto da observação e da interrogação quanto da documentação para coleta de dados”.

Em se tratando dos instrumentos para coleta dos dados utilizou-se o questionário enquanto técnica de investigação composta por questões abertas e fechadas, elaboradas com o objetivo de levantar informações, dados, percepções e vivências (GIL, 2012). O questionário com perguntas fechadas e abertas (APÊNDICE A) foi aplicado aos onze docentes envolvidos na pesquisa por meio da ferramenta formulário do Google Drive, no mês de outubro de 2017.

No que tange às questões abertas propostas no questionário, realizou-se a análise descritiva das questões por considerá-la uma técnica fundamental, que objetiva “organizar, resumir e descrever os aspectos importantes de um conjunto de características observadas ou comparar tais características entre dois ou mais conjuntos” (REIS; REIS, 2002, p. 5).

Nas questões fechadas houve a quantificação dos resultados a fim de realização da triangulação de dados, logo segundo Minayo (2003) “nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho as questões que a realidade social coloca” (MINAYO, 2003, p. 136). Nesse sentido, a quantificação dos dados oriundos da aplicação do questionário visa abordar os resultados sob vários aspectos, tabulando as respostas em forma de gráficos.

No período de outubro e novembro de 2017, foi realizada também a observação participante (APÊNDICE B), no intuito de analisar a execução das oficinas pedagógicas e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores. Com isso, pretendeu-se acompanhar e observar ativamente não só o processo de produção de mídias e recursos pedagógicos, como também as práticas pedagógicas dos docentes.

A partir das considerações realizadas por Gil (2012), caracteriza-se o tipo de observação feita neste trabalho como participante ou ativa, visto que o pesquisador é pertencente àquela comunidade ou grupo que está sendo investigado, participando ativamente “[...] na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (GIL, 2012, p. 103). Importante acentuar que todos os encontros com os docentes foram registrados no diário de campo, com a finalidade de responder aos objetivos propostos conforme Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 – Resumo da abordagem metodológica da pesquisa científica

Objetivo específico	Atividades desenvolvidas	Instrumentos utilizados
Problematizar as atribuições dos professores em cursos na modalidade EaD.	Pesquisa documental e bibliográfica	Proposta pedagógica do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho;
		Artigos científicos sobre o papel do professor no ensino na modalidade EaD.
Conhecer as concepções dos docentes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino na modalidade EaD.	Aplicação do questionário destinado aos docentes e Análise das exposições a partir da entrevista coletiva	Questionário com perguntas abertas e fechadas para onze professores (Apêndice A).
		Diário de campo
Analisar a execução das oficinas pedagógicas e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores, sugerindo implementações que favoreçam a melhoria do ensino da formação continuada.	Observação Participante das Oficinas Pedagógicas e Análise das exposições a partir da Entrevista coletiva	Roteiro de Observação (Apêndice B) e Diário de Campo

Fonte: Elaborada pela autora, 2017-2018.

A entrevista coletiva, realizada no mês de abril de 2018, ocorreu ao final das oficinas, objetivando a escuta dos professores, focando tópicos específicos relacionados ao ensino proposto nas oficinas pedagógicas. Esse encontro contou com a presença dos onze professores envolvidos na investigação, a fim de possibilitar a interação entre os participantes e a pesquisadora, conforme especificação dos tópicos e eixos específicos das oficinas pedagógicas (Apêndice C). De acordo com Bardin (2012) a entrevista é um método de investigação específico, sendo classificada como diretas ou não diretas, ou seja, fechadas e abertas. Assim, destaca que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexa e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las.

Ao longo da realização da entrevista diretiva com os docentes, a pesquisadora destacou sequencialmente as características principais do ensino ofertado nas oficinas pedagógicas, fazendo o resumo dos conhecimentos e informações trabalhadas em cada oficina, conforme a seguinte sequência didática: a primeira oficina intitulada de Cifragem, em seguida a oficina de Ebook, posteriormente destacou-se a oficina de Câmera em Ação e por último as oficinas de Planejamento e Fórum e Avaliação.

A medida que a pesquisadora realizou o resumo dos conhecimentos mediados em cada oficina, os professores livremente iniciaram suas falas, destacando os elementos que consideraram importantes no processo formativo para atuação na modalidade EaD, sugerindo melhorias. Assim, de forma aleatória cada docente relatou as experiências e percepções vivenciadas no processo de formação continuada, associando este processo a prática pedagógica evidenciada no curso superior na modalidade EaD. Assim, para acompanhar e registrar cada participação foi realizada a gravação e captura de áudio da entrevista realizada com os professores envolvidos na pesquisa.

Outro instrumento de coleta de dados e informações foi o diário de campo, no qual foi realizada a descrição das oficinas pedagógicas observadas, bem como os conteúdos trabalhados em cada oficina específica. Este foi um instrumento fundamental para a anotação das observações referentes ao processo de formação continuada dos docentes. Alves (2004) destaca a importância desse registro para a compreensão e interpretação dos dados e informações obtidos.

O diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo (ALVES, 2004. p. 224).

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e quantitativa. Conforme Borba e Araújo (2012, p. 25), “[...] pesquisas realizadas segundo uma abordagem qualitativa nos fornecem informações mais descritivas, que primam pelo significado dado às ações”. Sendo assim, o presente trabalho aborda a dimensão qualitativa, uma vez que propõe o levantamento das informações sobre a formação continuada de professores que atuam no curso superior na modalidade EaD, de modo a analisar, explorar e interpretar as informações e dados obtidos a partir das técnicas de investigação utilizadas coerentes com os objetivos propostos na pesquisa.

Baseando-se nos pressupostos teóricos ressaltados por Minayo (2008, p.63), tem-se que “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos é essencial”. Para a autora, embora a pesquisa seja uma prática de natureza teórica, deve vincular-se à vida prática, pois a pesquisa congrega pensamento e ação.

Para Moreira (2003) o interesse central da pesquisa qualitativa enquanto atribuição de significados pelas pessoas, nas suas ações e interações é interpretado a partir de um contexto social. Para tanto, este autor destaca o investigador

interpretativo enquanto sujeito ativo e participante que está imerso ao fenômeno de interesse a ser pesquisado, “[...] procurando escrutinar exaustivamente determinada instância, tentando descobrir o que há de único nela e o que pode ser generalizado a situações similares” (MOREIRA, 2003, p. 24).

A abordagem quantitativa é evidenciada também nessa investigação, pois segundo Creswell (2007, p. 35), a pesquisa mista “envolve a obtenção tanto de informações numéricas (...) como de informações de texto (...) de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas”.

Da Silva e outros autores (2014) expõem sobre a dimensão quantitativa da pesquisa, ressaltando que é característica dessa abordagem a mensuração dos dados e a tradução em números, conforme exposto a seguir:

[...] nesta abordagem é preciso transformar frases em números, pois há um conjunto de conhecimentos que permite classificar pessoas ou objetos em uma escala ou em postos (ordenação). (...) A partir disso, tem-se uma classificação numérica de desempenho dos sujeitos. (DA SILVA; LOPES; SILVA BRAGA JÚNIOR, 2014, p.6)

Desse modo, as questões fechadas propostas no questionário destinado aos docentes foram sistematizadas por meio de gráficos, traduzindo, portanto, as respostas em números. Nesse sentido, a categorização do aspecto quantitativo será demonstrada nas questões fechadas do questionário que abordam sobre tempo da experiência docente, frequência e utilização das diversas TICs e aplicação dos conhecimentos decorrente da formação continuada.

A análise dos dados coletados seguiu pressupostos da técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2015). Segundo a autora, essa técnica “[...] utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2015, p. 40). Assim, concebe-se a flexibilidade dos dados obtidos neste estudo e os encaminhamentos metodológicos realizados ao longo da pesquisa. A matriz metodológica desta investigação configura-se, portanto, em três momentos: a definição do caso e dos instrumentos para coleta de informações, a interpretação e sistematização de informações, utilizando-se a técnica análise de conteúdo (BARDIN, 2015).

Sendo assim, após a coleta de dados, a pesquisadora elaborou o quadro de resultados através de uma planilha no excel, no qual foram registradas as

manifestações dos docentes. Com isso, pôde-se classificar o discurso dos docentes, originando as unidades de registro de análise conforme Bardin (2015).

[...] para que a informação seja acessível e manejável, é preciso tratá-la, de modo a chegarmos a representações condensadas (análise descritiva do conteúdo) e explicativas (análise do conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas ao objetivo a que nos propusemos [...]) (BARDIN, 2015, p. 54)

Nesse sentido, a pesquisa proposta coaduna-se com a abordagem qualitativa e quantitativa, por trabalhar com a análise dos dados obtidos a partir das percepções dos docentes, preocupando-se com as etapas de descrição, análise, interpretação e explicação do fenômeno estudado. Assim, por meio da análise de conteúdo, foram possíveis a obtenção de dados e a constatação das informações, delineando a indução a partir da análise das unidades de registro elencadas no item 4

Torna-se necessário, portanto, para o entendimento do contexto desta pesquisa, conhecer a Instituição de Ensino Superior foco desta pesquisa bem como os sujeitos envolvidos no trabalho, o que é feito na próxima seção.

3.1 Caracterização do campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), localizada na Cidade Universitária Paulo VI, São Luís- Maranhão, conforme Figura 1: Importante destacar, que mesmo com sede em São Luís, a UEMA oferta cursos superiores na maioria dos municípios do Maranhão, especificamente, na oferta do curso superior de tecnologia em segurança do trabalho atua em 12 municípios do referido estado.

Figura 1 – Localização da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em São Luís



Fonte: Google Maps (2018).

A cidade de São Luís é a capital do Maranhão, conhecida por suas belezas naturais e seus encantos culturais, literários, artísticos e gastronômicos. Conforme o Censo do IBGE (2017), possui população estimada em aproximadamente 1.091.868 habitantes, com área territorial de 834.78 km². Fundada pelo francês Daniel de Latouche, em 8 de setembro de 1612, contando com ajuda dos povos indígenas. A cidade de São Luís é a única capital brasileira fundada por franceses e colonizada por portugueses. O nome da cidade decorre da homenagem ao rei da França Luís IX.

Nesse panorama, a referida pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA por ser uma instituição pública que, por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANET), promove a oferta de cursos superiores na modalidade EaD em todo o estado do Maranhão. Assim, é importante destacar a história de surgimento da UEMA, objetivando sua relevância para o desenvolvimento de profissionais eficazes e eficientes, bem como sua contribuição na melhoria dos indicadores educacionais, econômicos e sociais do estado do Maranhão.

A Universidade Estadual do Maranhão teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, sendo criada pela Lei 3.260, de 22 de agosto de 1972, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão. Foi constituída, inicialmente, por quatro unidades de Ensino Superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias (FESM). A FESM incorporou, em 1975, a Escola de Medicina Veterinária e em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013).

A FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão por meio da Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987. Reorganizada conforme Leis nº 5.921, de 15 de março de 1994 e 5.931, de 22 de abril de 1994, alterada pela Lei nº 6.663, de 04 de junho de 1996, é uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, inscrita no Ministério da Fazenda sob o CGC nº 06.352.421/0001-68. A UEMA é, atualmente, vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico – SECTEC e goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o art. 272 da Constituição do Estado do Maranhão (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013).

Nessa perspectiva, a UEMA oferece, além dos cursos presenciais de graduação e pós-graduação, cursos de tecnologia na modalidade de EaD, por intermédio do Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANET). Essas diferentes modalidades de cursos são ofertadas pela instituição por entender a contribuição deste trabalho para a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, formando profissionais mediante um processo de apropriação e de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico da região.

O UEMANET objetiva o atendimento às demandas da sociedade maranhense, destacando a modalidade EaD como uma alternativa factível na luta contra os impactos da exclusão social, à medida que oportuniza acesso democrático ao conhecimento por meio das TICs. O UEMANET (Figura 2) procura promover um amplo processo de transformações técnico-científicas e de reorientação ético-valorativa da comunidade não assistida pelos processos tradicionais de educação formal (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013).

Figura 2 – Fachada do Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMANET



Fonte: Google Imagem, 2018.

Cabe destacar que a Coordenação do Núcleo de Tecnologias para Educação autorizou a realização deste estudo na referida instituição por meio do Termo de Concordância da Instituição de Ensino Superior (Apêndice D), no qual a coordenadora geral consente a realização desta dissertação no citado estabelecimento de ensino, bem como o uso do nome da instituição.

Dentre os cursos ofertados pela instituição, optou-se por desenvolver este estudo no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho, que atende a aproximadamente 500 alunos, apresentando o quantitativo de 22 professores.

Todavia, somente onze docentes sinalizaram interesse em participar da pesquisa evidenciada neste trabalho.

Tais docentes, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice E), foram informados das finalidades da pesquisa e da garantia do anonimato de sua identidade. Além disso, autorizaram o uso de informações e conteúdos obtidos no decorrer deste estudo para fim educacionais. Sendo assim, os professores foram identificados por meio de códigos de letras e números (por exemplo: P1, P2 e assim sucessivamente).

Torna-se necessário discriminar os enfoques da atuação do professor na referida Instituição de Ensino. O professor conteudista atua somente na elaboração do caderno de estudos e/ou e-book, enquanto o professor do AVA, denominado de professor formador, é o responsável pela criação e autoria de todos os materiais pedagógicos disponibilizados na disciplina do curso analisado. Assim, todos os professores envolvidos nesta pesquisa assumem o papel de conteudista e professor formador, atuando na produção de todas as mídias e recursos pedagógicos, desde o e-book até a elaboração das atividades da sala virtual.

A escolha por esta instituição de Ensino Superior e pelo trabalho com a formação continuada dos docentes no curso supracitado deu-se em virtude desse espaço ser o campo de atuação profissional da pesquisadora. Além disso, a proposta de trabalho desenvolvida com os docentes por meio das oficinas pedagógicas que primam pela concepção de educação intermediada pelas TICs, representa campo profícuo para o desenvolvimento desta investigação, gerando uma série de inquietações, curiosidades, descobertas e o aguçamento de estudos na área de formação continuada de professores.

Esclarecidos os aspectos pertinentes ao caminho metodológicos do estudo, parte-se para a apresentação e análise dos dados coletados.

4 RESULTADOS E CONSTATAÇÕES

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 1996, p.155).

Este item trata sobre os resultados decorrentes da investigação realizada com os docentes que atuam no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho, ofertado na modalidade EaD pela Universidade Estadual do Maranhão. Conforme já referido, o objetivo é investigar as contribuições do ensino ofertado nas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes que atuam nessa modalidade.

Assim, a partir da técnica da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2015), definiram-se categorias temáticas, visando a interpretação dos dados e informações coletadas. Nesse sentido, todas as informações e dados coletados foram empregados para fins específicos, sendo organizados a partir das seguintes unidades de registro:

- a) Polidocência na modalidade EaD;
- b) Prática Pedagógica dos docentes na modalidade EaD;
- c) Formação Continuada dos docentes na modalidade EaD.

As exposições dos resultados coletados a partir do questionário, da entrevista coletiva e com base nas observações realizadas pela pesquisadora no momento do desenvolvimento das oficinas pedagógicas são apresentadas na forma de unidades de registro, a fim de analisar as percepções apresentadas pelos docentes no que

concerne ao ensino ofertado nas oficinas pedagógicas. Com isso, torna-se possível propiciar novas possibilidades e perspectivas para a prática pedagógica dos professores.

Nessa perspectiva, as interpretações e observações da pesquisadora no diário de campo, bem como a sistematização do discurso dos docentes revelam aspectos essenciais, traduzidos em unidades de registro, por representarem as inferências feitas pelos professores a partir das narrativas expostas. Desse modo, as unidades de registro apresentadas a seguir demonstram as percepções e sinalizações dos docentes e da pesquisadora.

4.1 Análise das unidades de registro

a) Polidocência na modalidade EaD

A análise desta unidade de registro visa atender ao objetivo problematizar as atribuições dos professores em cursos na modalidade EaD por meio da análise documental e das concepções expostas na entrevista coletiva. Dessa forma, é importante indagar sobre diversos elementos tais como: papel desempenhado pelo professor na EaD? Quais profissionais colaboram para ação educativa nos cursos na modalidade EaD? Como ocorre o processo de planejamento e criação do docente? Que competências são necessárias no exercício da prática pedagógica do professor?

Em se tratando de cursos na modalidade a distância, Arnold (2003) destaca a exigência de estratégias de ensino articuladas à utilização de recursos técnicos e tecnológicos, linguagem e acompanhamento usando as TICs. Nesse sentido, as características dessa modalidade de ensino distinguem-se da presencial por apresentar processos, atores e atuações interligadas à mediação por meio das TICs. Assim, é de suma relevância a elaboração de um projeto pedagógico que contemple todas as especificidades desta modalidade de ensino, bem como a “[...] definição da natureza do curso, associada a valores e a uma concepção teórica do ato de educar e de aprender” (ARNOLD, 2003, p. 186).

Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho apresenta objetivos que regem as ações acadêmicas

curriculares e extracurriculares, no intuito de assegurar as relações didático-pedagógicas e uma matriz curricular alinhada à formação de profissionais eficazes e competentes a um projeto de ensino mediado pelas TICs (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013).

Assim, como expõe Catapan et al. (2015, p. 25), “[...] a legitimidade de um projeto pedagógico de curso está diretamente ligada ao nível de participação e comprometimento de todos com o processo educativo”. Nesse sentido, destaca-se o papel do professor com vistas à construção de um projeto de curso que estabeleça as diretrizes e orientações de formação, a partir da reflexão sobre a prática educativa, no sentido de garantir uma formação integral e crítica aos discentes, possibilitando também a análise e o desenvolvimento de novas formas de ensinar pelo professor.

Santiago (2001) destaca a dimensão política e crítica da proposta pedagógica de um curso, pois, segundo a autora, tais dimensões envolvem a dialética de relações e valores e os significados sociais pertencentes ao grupo de elaboradores, “[...] implicando decisões que vão desde o que se ensina até o modo como se ensina” (SANTIAGO, 2001, p. 148). Diante dessa exposição, é importante destacar o quadro de professores formadores do curso mencionado, composto pelo corpo docente do Departamento de Engenharia Mecânica e Produção da UEMA, conforme Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Titulação dos professores atuantes no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho

Titulação	Quantidade de docentes
Doutor	1
Mestre	2
Especialista	8
Total	11

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Ao fazer referência ao quadro de professores que participam ativamente do curso, é necessário fazer uma leitura de que o Projeto Pedagógico de um curso não é isolado, pois reflete o Projeto Pedagógico Institucional como citado por Catapan et al. (2015), à medida que consolida “[...] o processo de ação-reflexão e ação que exige esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2001, p. 56).

Dando prosseguimento à concepção da proposta pedagógica do curso supracitado, apontam-se os elementos educativos para a organização do curso na modalidade EaD, elencando o programa de ensino dos conteúdos curriculares, bem como a metodologia e recursos utilizados. O papel do professor, tanto no processo de elaboração como também na execução desta proposta, deve estar alinhado e ao que foi pensado e instituído com a proposta pedagógica. Santiago (2001, p. 150) comenta o papel do professor nesse processo:

Na dinamicidade das práticas escolares, os professores são agentes históricos (determinados também pelos processos de subjetivação), isto é, são profissionais com responsabilidades de relevância social que, para entender os apelos por mudanças e atendê-los, precisam manter-se constantemente atualizados, não somente assimilando inovações teórico-metodológicas sugeridas por teorias produzidas em contextos estranhos à sua prática, mas sobretudo fazendo-se, eles mesmos, pesquisadores, estudiosos e produtores de conhecimentos na reflexão permanente e coletiva sobre as ações educativas e o desenvolvimento curricular.

Ao mencionar o papel dos docentes no projeto do referido curso superior, nota-se que o trabalho com autoria é muito intenso, pois tal professor, enquanto especialista da área, tem a função de elaborar os produtos e mídias a serem usados no AVA (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013). Desse modo, cabe ao docente a articulação dos conhecimentos técnicos e específicos de uma determinada disciplina e da forma como será apresentada no AVA. Trata-se, ainda, de um trabalho de colaboração, já que outros profissionais são envolvidos no processo de produção.

Na continuidade da ação docente na modalidade EaD, o projeto do curso mencionado sinaliza algumas funções do profissional acerca da orientação e acompanhamento do trabalho com o tutor no momento da execução da disciplina. Dessa forma, o professor tem como atribuição, segundo a proposta do curso, orientar os tutores do curso, apresentando a disciplina e explanando os objetivos a serem atingidos. Além disso, o professor tem a atribuição de abordar os conteúdos principais das unidades de ensino, indicando para o tutor as atividades propostas e possíveis caminhos para avaliação do estudante.

Arelado a estas funções, a proposta prevê a utilização das TICs no AVA para a promoção da interação entre professor - tutor - aluno. Dessa forma, é fundamental ao professor repassar as devidas orientações aos tutores, no que se refere às informações sobre a disciplina. Além disso, cabe ao acompanhar os alunos referente ao seu desempenho e à sua aprendizagem. Sendo assim, a proposta pedagógica do

Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho traz as TICs como recursos essenciais de mediação do conhecimento, oportunizando interação colaborativa por meio da integração dos conteúdos trabalhados nas disciplinas e a produção de mídias, formação de grupos de estudos, objetos de aprendizagem, atividades virtuais, entre outras pelo docente.

Importante deixar claro que o modelo pedagógico adotado no projeto do curso superior foco deste estudo é caracterizado por professores conteudistas e professores formadores (conforme exposto no capítulo anterior). Mill (2015) esclarece a função de cada um desse envolvidos: o professor conteudista elabora o material instrucional; já o professor do AVA (formador) tem como atribuição a produção de mídias e recursos pedagógicos no ambiente virtual. Mill (2015, p. 48) refere que:

O professor responsável pela disciplina deve prever todos os detalhes da disciplina para que os tutores sigam suas orientações no acompanhamento dos alunos durante a realização das atividades propostas. Especialmente o material didático-pedagógico e o cronograma detalhado das atividades da disciplina devem estar prontos e disponíveis aos alunos quando do início efetivo da disciplina.

Nesse sentido, são relevantes as discussões formuladas por Arnold (2003), que considera os diversos termos usados, como professor conteudista, autor, formador deve ser uma decisão institucional (ARNOLD, 2003, p. 191).

A terminologia adotada pela UEMA é a de professor conteudista (elaborador de livro/e-book) e formador (elaborador de atividades do AVA e acompanhamento dos processos pedagógicos). Em geral, percebeu-se, a partir da análise da proposta pedagógica do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho, que todos os docentes elaboram o livro ou e-book e as atividades do AVA. Ou seja, são professores conteudistas e formadores, ao passo que coordenam a sua disciplina, gerenciando tutores e alunos.

O contexto em que se analisou a função do professor na modalidade EaD revela que as funções deste profissional perpassam desde o planejamento e antecipação do desenho da disciplina junto à equipe de designer pedagógico até o acompanhamento da disciplina no AVA. Dessa forma, nota-se que os professores começam a desenvolver e produzir o livro ou e-book (professor conteudista) no tempo mínimo de seis meses antes do início previsto para a disciplina. Já a produção das mídias a serem inseridas no AVA (professor formador) são produzidas quatro meses.

Ainda de acordo com a proposta do curso, cabe ao docente: a elaboração e a validação do livro e/ou e-book; o planejamento da disciplina com equipe de design educacional, que envolve mídias, videoaula, atividades do AVA e provas; a indicação de material bibliográfico/eletrônico complementar; a validação da organização da sala virtual de aprendizagem; a capacitação presencial de tutores; a roteirização e realização de webconferência para tutores e alunos; o acompanhamento no AVA dos estudantes para possíveis e posteriores intervenções junto aos tutores; e o acompanhamento na Sala Virtual de Formação Continuada de Tutores (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2013).

Tendo em vista as funções dos docentes elencadas na proposta pedagógica do curso em estudo, como também as observações da pesquisadora sobre a atuação deste profissional na modalidade EaD, nota-se que o trabalho proposto nessa modalidade de ensino envolve profissionais de diversas áreas de atuação (professores, pedagogos, programadores, designers, editores, etc) no intuito de garantir a qualidade da oferta de cursos superiores na modalidade EaD, contribuindo para o processo de construção do conhecimento pelo aluno por meio da utilização das TICs no processo educacional.

Tal constatação corrobora a ideia de Arnold (2003, p. 183):

[...] um curso a distância é um produto de um trabalho compartilhado entre especialista e profissionais de competências diversas: especialistas em educação e nas áreas de conhecimento dos conteúdos que serão ministrados; especialistas em elaboração de material instrucional (designer gráficos, web designers, profissionais em multimídia e TV, animadores, ilustradores, entre outros); gestores de cursos [...]. Em uma unidade de EaD, existe, normalmente, uma equipe multidisciplinar fixa, composta de educadores e especialistas em tecnologias e mídias.

Com base nessas considerações, convém referir o trabalho coletivo realizado nessa modalidade de ensino, pois a ação pedagógica do professor não ocorre de forma solitária e unidirecional, uma vez que outros profissionais são envolvidos no processo de criação e autoria. É possível constatar, então, com base nos pensamentos de Mill (2015, p. 47), que o papel do professor na EaD está vinculado ao conceito de “polidocência”, cujo significado revela uma atividade realizada coletivamente conforme esclarece o autor:

O termo polidocência é composto de poli, no sentido de multiplicidade, e docência, aquele que exerce a atividade de ensinar, responsável pela decisão pedagógica no ensino-aprendizagem, com o objetivo de melhorar esta última.

Polidocência virtual é, portanto, a docência realizada por um coletivo de trabalho na EaD, mediada pelas TIC (MILL, 2015, p. 67)

Isso evidencia a dimensão do trabalho pedagógico e profissional do professor, à medida que este consegue articular os seus saberes e conhecimentos específicos do conteúdo (PIMENTA, 1996) com uma equipe de designer pedagógico que o ajuda na construção dos produtos e mídias para o AVA, assim como o tutor, responsável pelo acompanhamento e avaliação dos alunos no AVA. Conforme menciona Mill (2015), o trabalho coletivo perpassa o planejamento, a execução e o desenvolvimento da disciplina, possibilitando a ampliação do conceito de docência.

[...] em determinados modelos pedagógicos de EaD, há profissionais que realizam uma assessoria técnico-pedagógica ao professor responsável pela disciplina e, dependendo da sua influência e contribuição para o fazer docente, partilhando os saberes e as ações típicos do educador presencial, compõem o que estamos denominando de polidocência (MILL, 2015, p. 75)

Nessa lógica, demonstra-se, por meio do referido estudo a ampliação da dimensão pedagógica do docente na modalidade EaD, uma vez que na construção dos recursos e mídias trabalha coletiva com uma série de profissionais, entre eles, pedagogos, técnicos de vídeo, técnicos de informática e engenheiros da computação, articulando os saberes específicos da área de conhecimento com as TICs propostas pela equipe de colaboradores. Nota-se, também, o partilhamento da ação pedagógica com os tutores, pois são estes, junto com os professores, os responsáveis pela mediação e colaboração na construção do conhecimento pelo aluno. Assim, o tutor é um coautor, fazendo parte diretamente da formação dos estudantes.

Observa-se, portanto, a partir dos registros do diário de campo que os vários modelos propostos de educação na modalidade EaD influenciam para o repensar das práticas pedagógicas e da concepção de ensino pelo professor, especificamente do nível superior, haja vista os inúmeros desafios lançados não só pela utilização das TICs, mas principalmente pela necessidade de inovar e inspirar a prática pedagógica favorecendo o desenvolvimento de diferentes soluções e estratégias pedagógicas que visem a aprendizagem do aluno e a transformação da prática docente.

Dentro desse panorama, é essencial aprofundar a visão de docência em EaD – ou ‘docência virtual’, conforme referido por Mill (2015). O autor considera que a docência virtual se configura da mesma forma que a docência presencial, por englobar os processos de planejamento e preparação das aulas. Todavia, conforme o autor, a

docência virtual apresenta formas e tempos diferenciados, tendo em vista os processos de antecipação e produção coletiva (MILL, 2015).

Cabem algumas digressões sobre o papel do professor na docência virtual. Em primeiro lugar, convém referir que a EaD traz à tona o cenário do ciberespaço (LEVY, 1999) e a flexibilização do ensino. O professor, nesse cenário, poderá propor uma metodologia condizente às reais necessidades do contexto. Como tal metodologia é mediada por TICs, propicia práticas inovadoras, voltadas às diversificadas situações de ensino, a fim de promover aprendizagem aos discentes e uma prática pedagógica reflexiva e crítica.

Nesse sentido, se evidencia o exposto por Kenski (2008, p. 9) ao abordar “que não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino (...). Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Esta pode ser revolucionária, ou não”. Dessa forma, há de se discutir sobre os novos espaços de interação e comunicação entre professores e alunos e sobre as características da educação colaborativa, a qual considera o professor um orientador, e não um transmissor. Sendo assim, torna-se possível o ensino centrado no aluno, com foco na formação de cidadãos proativos, visto que a aprendizagem tem sua ênfase no processo e na construção em grupo.

Assim sendo, é preciso considerar o professor e seus múltiplos saberes, princípios, valores e experiências, a fim de compreender o seu papel e sua ação pedagógica no processo de ensino na modalidade EaD. Torna-se evidente, então, a reflexão sobre esta unidade com vistas à divulgação e à análise dos variados espaços de profissionalização do sujeito, a fim de promover o entendimento sobre as práticas pedagógicas e a multiplicidade de influências que refletem no trabalho do professor. Tal atuação não deve estar restrita à transmissão de conteúdos, como já referido, mas sim possibilitar múltiplas aprendizagens por meio do ensino mediado por TICs.

Outro fator importante nesta unidade de registro diz respeito à experiência do docente, tanto em relação ao tempo quanto em relação a níveis e modalidades de ensino. Considerando o universo de onze professores participantes nesta investigação, observou-se que estes profissionais possuem experiências nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

Ao serem indagados sobre o tempo de serviço no exercício da docência, os resultados apontam que 100% dos professores investigados já possuem experiência na carreira docente. O resultado sistematizado pela aplicação do questionário aos docentes demonstra que a maioria dos professores, traduzidos em 55%, possui entre 3 a 6 anos, enquanto 36% revelam experiência entre 7 a 10 anos, e apenas 9% têm experiência de 11 anos ou mais.

Segundo Larrosa (2005), o saber decorrente da experiência docente é entendido como o tempo de experiência, relacionando o modo como ele atua e as aprendizagens adquiridas e apreendidas na caminhada profissional. Assim, percebe-se que a experiência docente se constitui pelo tempo de atuação e exercício da profissão e principalmente pelos saberes, competências, habilidades e atitudes desenvolvidas na atuação profissional.

Ainda evidenciando o autor supracitado, destaca-se a formação continuada do professor enquanto processo a fim de propiciar transformações das experiências referentes ao exercício profissional e das ações e concepções trazidas pelos professores. Outro sim, fica claro a relação significativa entre a experiência e o sentido construído pelos sujeitos atuantes, pois Larrosa (2005) menciona que tal experiência terá valor se efetivar e propulsionar mudanças na prática docente.

Assim, os depoimentos expostos pelos docentes atuantes na modalidade EaD revelam inicialmente, resistência em atuar coletivamente com outros profissionais e o receio de buscar novas propostas de ensino com base na aprendizagem do aluno, conforme o registro da pesquisadora:

Pesquisadora: *Do grupo de professores entre 7 a 10 anos de experiência observa-se maiores questionamentos acerca dos processos de produção na modalidade EaD. Alguns docentes indagam sobre o tempo da vídeo aula, alegando que não tem possibilidade de trabalhar os conteúdos apenas em aulas de aproximadamente 10 minutos. Outra situação refere-se ao trabalho do tutor, a categoria de professores levantou algumas suposições em se tratando do trabalho do tutor, entre as quais: o tutor realmente domina o conteúdo? Avalia corretamente o aluno? Dá feedback correto? (Pesquisadora, Diário de Campo, 02/04/2018).*

Os profissionais também foram indagados sobre o tempo de serviço específico na modalidade EaD. Assim, 91% dos docentes demonstraram que o tempo de atuação como professores nessa modalidade é de 2 a 4 anos de experiência profissional, e apenas 9% desses docentes registraram um ano de experiência na

referida modalidade. Vale registrar que nenhum professor declarou ser esta a primeira experiência na modalidade EaD ou possuir mais de cinco anos de experiência.

Na interação estabelecida com a entrevista coletiva, ratificou-se que a maioria dos docentes já possuía experiências profissionais em cursos na modalidade EaD. Muitos deles tiveram sua primeira experiência nessa modalidade na produção de materiais e recursos pedagógicos para o Curso Técnico em Segurança do Trabalho da rede e-Tec/UEMA, sendo a primeira experiência no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho. Dessa forma, a atuação no curso em estudo representa um novo desafio para o grupo de docentes, por apresentar uma proposta de curso prático e mediado por TICs, conforme depoimentos a seguir:

P1: No primeiro momento senti muitas dificuldades e desafios para carreira docente, mas a experiência vivenciada nos cursos técnicos possibilitou melhor entendimento e segurança para minha atuação;

P4: Com a experiência nos cursos técnicos fui adquirindo competências para melhorar o meu desempenho profissional.

P5: A partir das experiências com os cursos técnicos pude crescer profissionalmente, à medida em que fui dedicando mais tempo na produção dos materiais pude inovar e criar.

P6: Com a atuação nos cursos técnicos, senti-me segura com o trabalho realizado junto a equipe multidisciplinar, pois o designer pedagógico deu suporte na produção dos recursos e mídias usados na disciplina de Primeiros Socorros. (Professores, Diário de Campo, Abril/2018)

Tomando desse ângulo, enfatiza-se a importância da experiência na atuação docente, conforme conhecimentos expostos por Pimenta (1996), Tardif (2000) e Nóvoa (2009), que entende que a construção docente se dá no próprio exercício da docência. Os autores revelam o papel de ator e autor, considerando que a atuação docente é carregada de elementos constitutivos dos aspectos humanos que são refletidos no profissional. A atividade docente é baseada no “modo de situar-se no mundo, da sua história de vida, de suas representações, saberes, angústias e anseios” (PIMENTA, 1996, p. 7).

Em consonância com Tardif (2000) e Nóvoa (2009), os saberes profissionais na atividade docente revelam a possibilidade de serem (re) construídos, modelados e utilizados conforme a visão e princípios do professor. Sendo assim, a atuação dos profissionais no contexto da EaD tem disseminado mudanças na perspectiva de formação continuada proposta aos professores, pois trata-se de (re)pensar este profissional enquanto sujeito e autor da sua história, na “epistemologia da prática

profissional” (TARDIF, 2000, p. 10), a fim de circundar o conjunto de saberes utilizados pelos professores no e para o seu espaço de trabalho.

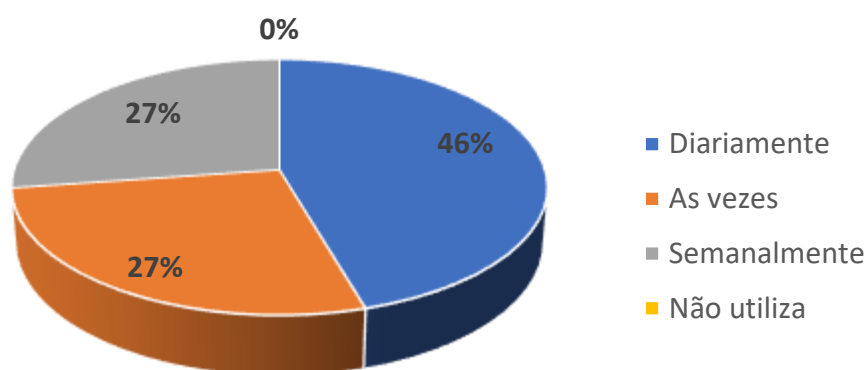
Importa salientar, nessa perspectiva, a abordagem feita por Tardif (2002) ao conceber a prática docente como um processo de aprendizagem por meio do qual o professor reescreve sua ação, articulando os conhecimentos adquiridos na formação inicial com os saberes da experiência numa espécie de retradução. Assim, por meio desse exercício reflexivo, tal profissional conserva “[...] o que pode servi-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver problemas da prática educativa” (TARDIF, 2002, p. 181). O autor aborda a atuação docente com base nas experiências vivenciadas, para que, a partir delas, o professor busque novas formas e estratégias, sendo estas ponto de partida para “[...] esclarecer o presente e antecipar o futuro (...), emitindo juízos profissionais” (TARDIF, 2002, p. 179).

Nesse cenário, nota-se que todos os professores investigados possuem saberes e experiências em relação à atuação na modalidade EaD, o que representa o início de carreira do grupo de professores em EaD (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA (2013). Contudo, destaca-se a necessidade de formação continuada voltada ao contexto de utilização das TICs, a fim de dar condições aos docentes de diversificarem estratégias de ensino e construir saberes profissionais voltados a nova configuração do papel destes sujeitos na modalidade mencionada.

Cabe referir a necessidade de aprofundar a pesquisa, visto que é comum a docência virtual basear-se na metaformação, isto é, o professor aprende a ser professor sendo professor, por tentativa/erro, por reflexão/acerto, como esclarece Mill (2015). Assim, é possível analisar a competência tecnológica dos docentes, isto é, a familiaridade dos docentes com as TICs, tendo em vista que é essencial o uso dessas ferramentas no ensino na modalidade EaD. É importante frisar as especificidades das TICs na modalidade EaD, pois as metodologias, a gestão, a construção de conhecimentos e a avaliação se dão por meio dessas ferramentas (BRASIL, DECRETO Nº 9057 de 25 de maio de 2002). Desse modo, as TICs possibilitam a interação e construção colaborativa, em que o professor se apropria da competência tecnológica, objetivando a promoção de situações de aprendizagens e de construção de conhecimentos, de habilidades e atitudes dos alunos.

Nessa lógica, ao serem interrogados sobre a frequência com que as TICs são utilizadas na ação docente, os resultados demonstrados no Gráfico 1 apontam que 46% dos professores utilizam-nas diariamente, ao passo que 27% usam-nas semanalmente, e 27% valem-se às vezes das TICs. Vale destacar que nenhum profissional declarou não utilizar essas tecnologias.

Gráfico 1 – Frequência utilização das TICs pelos docentes



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

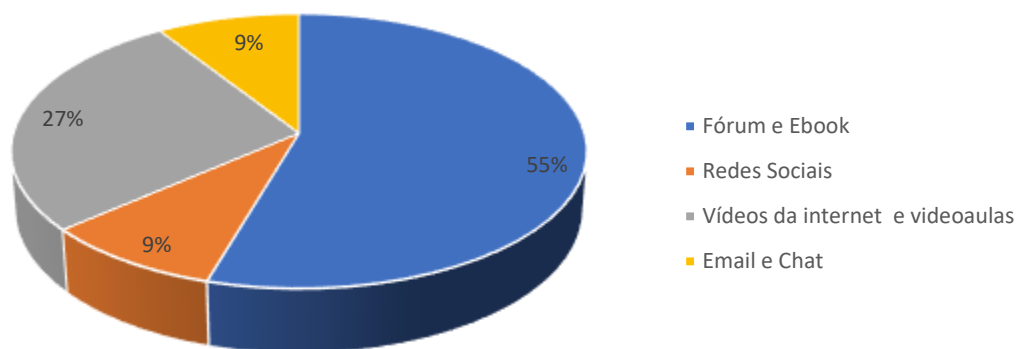
Os professores que manifestaram a utilização das TICs semanalmente ou às vezes demonstram que, no processo de metaformação, segundo Mill (2015), refletem sobre o ensino mediado pelas TICs, construindo concepções e práticas muito próximas das experiências de formação que vivenciaram, o que pode ajudar ou não no entendimento e na utilização das ferramentas tecnológicas. Portanto, cabe ao sujeito professor a apropriação desse saber na ação pedagógica, a fim de promover formas e estratégias para que o aluno aprenda por meio das TICs (PEREIRA; LARANJO; FIDALGO, 2012).

Emerge, então, uma preocupação sinalizada por Kenski (2015) ao alertar a aplicação das TICs na educação como modismos. Sendo assim, a inserção das tecnologias na ação docente deve propiciar uma ruptura com velhos paradigmas e formas de ensino, uma vez que a ação docente na modalidade EaD não diz respeito à adaptação mecânica de formas tradicionais do ensino presencial. Há que se refletir e buscar novos paradigmas e ações, possibilitando um ensino inovador, visto que “[...] novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam” (KENSKI, 2015, p. 75).

Corroborando com a autora, Moran (2015) expõe acerca da possibilidade de repensar o ensino e os novos paradigmas de educação a partir da inserção das TICs na educação. Dessa forma, o referido autor ressalta a necessidade do ensino por meio de aprendizagem entre pares, trocas colaborativas intermediadas pelo uso das tecnologias. Sendo assim, parafraseando Tarcia e Cabral (2012), o professor deixa de ser o centro do ensino e atua como gerenciador de aprendizagens e mediador do conhecimento.

Outra dimensão de destaque na unidade de registro, de acordo com o Gráfico 2, relaciona-se aos recursos tecnológicos utilizados pelos docentes na modalidade EaD. Nesse sentido, além da utilização do AVA, constatou-se que 55% dos professores, isto é, a maioria, utilizam o fórum e o e-book como estratégias de ensino colaborativa. Além disso, 27% dos professores valem-se de vídeos de domínio público disponibilizados na internet, e de videoaulas produzidas e gravadas no estúdio da UEMA. O emprego das redes sociais é feito por 9% dos professores. O mesmo percentual usa o e-mail e o chat como ferramentas na ação pedagógica.

Gráfico 2 – Ferramentas Tecnológicas usadas pelo docente no Curso Superior na Modalidade EaD



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Conforme Sancho (2006), as TICs oportunizam a virtualização do espaço, desafiando o professor a buscar novas estratégias e recursos de ensino. Por conseguinte, a inserção das TICs e a utilização do AVA enquanto sala virtual traz à

tona a ruptura com velhos paradigmas e, neste contexto, o aluno assume um papel ativo, sendo o professor o gerenciador de situações e aprendizagens (PRENSKY, 2010).

Dando prosseguimento a unidade de registro analisada, é importante enfatizar o uso de diversos recursos tecnológicos e educacionais pelos docentes na modalidade EaD. Assim, é possível promover um ensino intermediado por um espaço virtual enriquecido com atividades desafiadoras, que estimulam e propulsionam a autonomia do aluno e a interação com os diversos sujeitos que acompanham e atuam no AVA (MORAN, 2015).

Entretanto, Sancho (2006) relata a dificuldade de romper com os pressupostos teóricos e metodológicos da educação tradicional, tendo em vista que tal concepção ainda evidencia a figura do professor enquanto centro do processo pedagógico. Posto isto, a utilização das ferramentas tecnológicas pelos docentes nessa modalidade deve favorecer reflexões e ações em prol da busca contínua de mecanismos inovadores, visando a promoção de aprendizagens significativas por meio do ensino mediado pelas ferramentas tecnológicas.

Feitas tais considerações acerca da Polidocência na EaD e o uso das TICs, parte-se para a análise da unidade de registro “Prática Pedagógica”, revelando as concepções e práticas dos docentes que atuam no curso superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho na modalidade EaD.

c) Prática pedagógica

Esta unidade de registro está vinculada ao objetivo específico “conhecer as concepções dos docentes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino na modalidade EaD”. Desse modo, a partir dos depoimentos dos professores durante a entrevista coletiva sistematizou-se os elementos importantes a serem expostos no decorrer da unidade de registro.

Levando em conta a percepção dos docentes ao serem indagados sobre a atuação no curso superior na modalidade EaD, destaca-se o seguinte depoimento:

Pesquisadora: *Como percebe a sua atuação no curso na modalidade EaD?*

P9: “a minha experiência na docência em EaD constituiu-se como um divisor de águas na minha vida profissional, logo, o trabalho enquanto professora foi estimulante e desafiador, principalmente no que tange ao trabalho coletivo com o designer pedagógico e a gravação das vídeos aulas”.(Diário de Campo, Abril/2018)

A partir dessa experiência, a referida professora expôs que a expectativa para o trabalho na modalidade EaD inicialmente consistia apenas na elaboração do e-book e atividades para o AVA, mas ao ter contato com a equipe de designer, com os tutores e alunos na sala virtual, percebeu quão importante a sua ação pedagógica estava sendo para a aprendizagem do aluno.

Nesse interim, os professores expuseram também os seguintes relatos sobre a atuação profissional nessa modalidade de ensino:

*P1: A familiarização com as TICs oportunizou meu crescimento profissional;
P2: Por meio da utilização das TICs conseguimos obter competência tecnológica para refletir e pensar novas formas de ensinar;
P3: O que mais me marcou foi o fato de buscar entender como o aluno aprende, quais os estilos de aprendizagem para promover as estratégias de ensino;
P10: A partir da atuação como professor pudemos melhorar a metodologia e entender que essa modalidade diminui as diferenças sociais por meio da democratização do ensino.*

Dessa forma, a partir dos discursos explanados acima, prospecta-se sobre a intencionalidade da prática pedagógica dos docentes, entendendo que esta consiste em uma ação reflexiva, permeada de objetivos pedagógicos, composta da dimensão humana, das escolhas profissionais e das expectativas oriundas de cada professor. Nesse sentido, conforme Franco (2016), a prática pedagógica é ampla, e não se restringe à prática didática, uma vez que engloba as circunstâncias da formação pessoal e profissional do docente, as expectativas e concepções refletidas e praticadas no exercício da profissão.

Assim, é importante frisar que a prática pedagógica desenvolvida pelo docente na modalidade EaD não se limita à utilização das TICs, o importante nesse sentido, pauta-se na concepção pedagógica e na produção de sentidos, no qual os docentes podem refletir, buscar, inovar e (re) criar ações de ensino mais coerentes a proposta de um paradigma conceitual e prático cuja aprendizagem do aluno é finalidade essencial da ação docente.

Em se tratando da questão aberta presente no questionário aplicado aos docentes, que versava sobre as expectativas destes acerca do trabalho realizado na modalidade EaD, constataram-se percepções como: “aprendizagem do aluno”,

“autonomia do aluno”, “ensino por meio das TICs e acompanhamento do aluno” como revelam os relatos dos docentes, transcritos a seguir:

P1- Promover aprendizagem do aluno por meio dos recursos tecnológicos mesmo sem a presença física do professor.

P2- Utilizar as TICs para possibilitar a aprendizagem do aluno.

P3- Acompanhar como o aluno desenvolve a aprendizagem de um conteúdo por meio do desempenho que esses irão apresentar na disciplina.

Dessa forma, percebeu-se que o aluno é considerado o sujeito ativo e capaz de autogerir sua aprendizagem por meio de situações desafiadoras mediadas pelo professor, assim como a utilização das TICs na promoção da interação e aprendizagem entre os pares, trazendo a necessidade da educação permanente em meio ao novo cenário de transformações e criações (LÉVY, 1999).

A fim de alcançar o objetivo proposto, os professores foram questionados sobre a realização do planejamento. Evidenciou-se que 100% dos docentes realizam o planejamento das disciplinas sob sua responsabilidade, refletindo sobre as intencionalidades propostas e o modo como o planejamento vai impactar na aprendizagem do aluno. Com base nas sinalizações dos docentes, infere-se a importância do planejamento como etapa inicial e primordial da ação pedagógica, por possibilitar a reflexão sobre a prática pedagógica do docente, garantindo a este a autonomia e a possibilidade de criação. Sendo assim, oportuniza-se a democratização do conhecimento e a aprendizagem colaborativa.

Conforme o pensamento de Arnold (2003), o planejamento em EaD que transcende o desenvolvimento de um plano e suas sequenciações neutras e estáticas. Conforme o autor, tal prática configura-se como um “[...] oportunidade para reflexão sobre a nossa prática educativa de forma geral e sobre a corresponsabilidade no estabelecimento de prioridades político-educacionais que incluam todos os cidadãos [...]” (ARNOLD, 2003, p. 178).

Nesse interim, o planejamento realizado pelo professor na modalidade EaD demonstra sua intencionalidade e sistematiza a ação a ser realizada. Silva (2011a, 20) complementa que “[...] quem define o que fazer, como fazer, quando fazer e por que fazer são os sujeitos que participam do processo de planejamento [...]”. Nessa perspectiva, todos os docentes envolvidos na pesquisa consideram relevante a sistematização das ideias juntamente com a equipe de designer pedagógico, sendo este o momento de diálogo entre os profissionais.

A parcela geral dos professores que sinalizaram a importância do planejamento demonstrou também no momento das oficinas pedagógicas preocupação em obter os modelos prontos dos planos de ensino a fim de iniciar a construção dos recursos pedagógicos e tecnológicos com base nesse documento. Portanto, a pesquisadora observou o aspecto instrumental das oficinas, pois configurou-se como um momento de exposição dos modelos de plano de ensino, nos quais o professor apenas inclui os conteúdos programáticos de acordo com a especificidade de cada disciplina trabalhada conforme relato a seguir:

Pesquisadora: *Na oficina sobre o planejamento, todos os docentes estavam presentes e a maioria destes solicitaram um modelo pronto de plano, objetivando a organização da disciplina. Nota-se as expectativas destes no sentido de iniciar a construção da disciplina por meio do plano, relacionando com a ideia de um modelo padrão, entretanto, entre as falas do condutor da oficina este esclarece sobre as concepções e a importância da reflexão pelo docente. Após a disponibilização de um modelo de plano, percebi que os docentes se tranquilizaram, pois tinham a ideia que esse plano era algo muito diferente e depois perceberam que se tratava dos mesmos elementos de um plano de ensino feito nos cursos presenciais (Pesquisadora, Diário de Campo, Novembro/2017).*

Nesse sentido, torna-se importante destacar o pensamento de Nóvoa (2010), logo considera o professor enquanto inspirador e não repetidor de ações mecânicas. Este autor considera que os docentes devem ser “[...] pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar” (NÓVOA, 2010, p. 09). Assim, afirma que a constituição do profissional professor acontece mediante a inserção do sujeito no campo de trabalho. Em outras palavras, o autor ressalta a importância da formação continuada para a profissionalização do docente, haja vista a possibilidade de experimentar diferentes situações que possam oportunizar a reflexão sobre seu fazer diário, buscando melhorias. Assim, o autor valoriza a reflexão, sendo um exercício constante de buscas por novas aprendizagens, a fim de melhorias para a prática pedagógica (NÓVOA, 2010).

Tomando desse ângulo, torna-se evidente elencar a prática pedagógica enquanto exercício de conscientização e ética (FREIRE, 1996). O sujeito professor, na visão do autor, exerce práticas sociais a partir da sua atuação, segundo os princípios, valores, visão de mundo e de sociedade impregnada na dimensão particular que forma o sujeito profissional.

Pesquisadora: *Grande parte dos docentes que iniciam seus trabalhos em cursos na modalidade EaD trazem a concepção de que a sua função será muito fácil, a partir do acompanhamento dos docentes no processo de*

construção e elaboração percebo que muitas concepções e entendimentos começam a ser ora desafio, ora geram dificuldades, pois o professor precisa pesquisar e criar recursos e mídias que promovam a aprendizagem dos alunos, utilizando as TICs como ferramentas de comunicação e interação para atingir tais fins. De outra forma, precisam escutar as orientações dos demais profissionais como o designer. Então, a prática pedagógica deste docente não se restringe somente a produzir recursos, ou pensar a disciplina de forma isolada. É um processo interativo e de coletividade que traz ao docente a necessidade de desenvolver competências necessárias a atuação na Polidocência (Pesquisadora, Diário de Campo, Outubro/2017).

Destaca-se, nesta perspectiva, o desenvolvimento da competência tecnológica e a possibilidade de construir e buscar novas formas de ensinar. Assim, chama-se atenção à etapa do planejamento, enquanto elemento essencial na prática pedagógica do professor por possibilitar a tradução da intencionalidade docente por meio do planejamento da ação pedagógica, revelando, portanto, as concepções imbuídas nas práticas docentes e nas ações vivenciadas no contexto educacional e tecnologizado do AVA (SILVA, 2011a).

Dessa maneira, a ação pedagógica do professor, conforme expõe Bossle (2008), torna-se um fio condutor a partir do momento que possibilita a reflexão do fazer diário deste profissional, propiciando o processo de construção e desconstrução de conceitos, concepções e percepções, a fim de impulsionar o fazer diário, a forma como atua e os objetivos que almeja para o ensino e a educação. Importante salientar, portanto, a contribuição do ensino ofertado nas oficinas pedagógicas realizadas na UEMA, objetivando a formação continuada dos docentes e o aprimoramento da prática pedagógica do professor na modalidade EaD. Esse aspecto será aprofundando na unidade de registro.

d) Formação continuada

Nesta unidade de registro, buscou-se atender ao objetivo “analisar a execução das oficinas pedagógicas e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores, sugerindo implementações que favoreçam a melhoria do ensino desta formação continuada”. Sendo assim, apresentam-se as ações realizadas durante as oficinas oferecidas aos professores do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho na modalidade EaD, a fim de prepará-los para a atuação no curso. Além

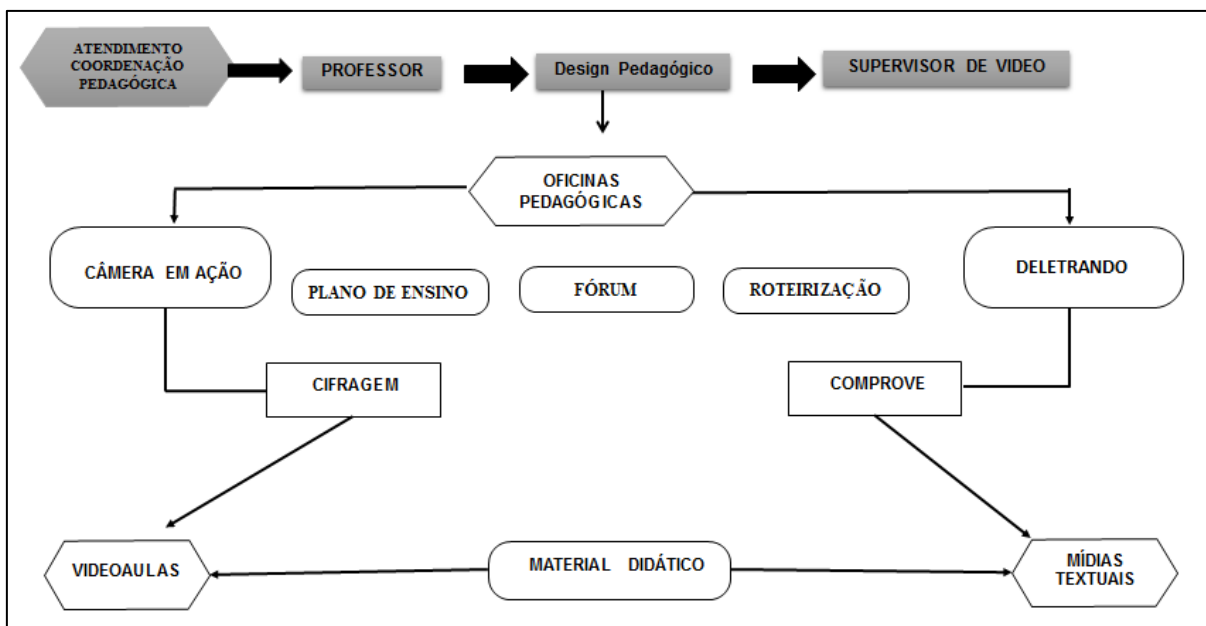
disso, são analisados os depoimentos e as percepções oriundas da entrevista coletiva.

Nesse sentido, verificou-se, a partir das observações, como se dá a seleção dos docentes que atuam no curso mencionado. Evidenciou-se que os docentes que já são professores efetivos da universidade, ou seja, professores que atuam em cursos presenciais na referida instituição de ensino têm prioridade. Desse modo, o coordenador do curso indica para a coordenação pedagógica os professores que atuarão nas disciplinas do curso. A vinculação do professor à respectiva disciplina se dá pelo curso de formação inicial do professor.

Após indicação do professor pelo coordenador do curso, o primeiro contato com os docentes é feito pela coordenação pedagógica, através da utilização da ferramenta tecnológica e-mail. Assim, as ementas e os materiais essenciais para o início do planejamento da disciplina são encaminhados para os docentes. Em seguida, os professores são convidados a participarem da reunião do módulo, objetivando a socialização entre a equipe pedagógica, o designer pedagógico e os docentes.

Na reunião modular, apresentam-se ao corpo docente o perfil dos estudantes, a sistemática de avaliação do curso e as etapas de trabalho da ação docente no curso na modalidade EaD. Em seguida, os professores são encaminhados ao setor de Design Pedagógico da instituição, para que participem das oficinas pedagógicas que os auxiliarão na sistematização da sua ação pedagógica, seguindo o fluxo a seguir (Figura 3).

Figura 3 – Fluxograma que demonstra o atendimento dos docentes do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho



Fonte: Equipe de Designer Pedagógico UEMA, 2018.

As oficinas pedagógicas constituem-se, portanto, como uma formação continuada a fim de oportunizar aos docentes conhecimentos essenciais para a atuação no curso superior na modalidade EaD. O Quadro 3 apresenta as oficinas que integram essa etapa:

Quadro 3 – Oficinas pedagógicas ofertadas aos docentes que atuam na modalidade EaD

DIAS	OFICINAS	RESPONSÁVEL
Segunda-feira	Cifragem Linguística	Designer Produtor de vídeo
	E-book	Designer de Elaboração do e-book
Terça-feira	Câmera em Ação	Designer Produtor de vídeo
Quarta-feira	Planejamento e Fórum	Designer Pedagógico
	Avaliação	Designer Pedagógico

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Na oficina *Cifragem Linguística*, é abordada a importância da expressão corporal do docente na comunicação do conteúdo ao aluno nas videoaulas. Assim, a oficina trata sobre o cuidado com a expressão do corpo no processo de ensinar determinado conteúdo, pois, para chamar a atenção do aluno torna-se necessário que o professor se expresse de forma clara e objetiva. A oficina é realizada partindo de situações corriqueiras vivenciadas pelos docentes, potencializando a comunicação oral para a difusão dos conhecimentos científicos.

A oficina *E-book* objetiva a construção do livro digital enquanto recurso pedagógico utilizado na modalidade EaD. Trata-se de um material interativo com

conteúdo autoral. Na oficina, o docente aprende sobre as normas para organização e escrita do texto, bem como o uso de imagens, links e material complementar. Assim, o professor será instrumentalizado a elaborar um material voltado para a aprendizagem do aluno, utilizando diversos recursos que propiciem a pesquisa e a busca de informações.

Na oficina de *Câmera em Ação*, os professores colocam em prática as informações repassadas na oficina de *Cifragem Linguística*. Aprendem também a construir um roteiro de vídeo, denominado *briefing*, em que o professor descreve sua aula e a associa com o recurso visual que pretende inserir na videoaula. Nessa oficina, a participação dos docentes é ativa, pois interagem com diversas técnicas e orientações para gravação de vídeos. Nessa oficina, são abordados conteúdos como: comunicabilidade, voz, dicção, olhar, movimento e naturalidade. Tais fatores contribuem para a propagação dos conhecimentos transmitidos por meio das aulas gravadas.

Já na oficina *Planejamento e Fórum (Deletrando)*, são apresentadas orientações teóricas e didáticas sobre a construção do plano de ensino, do roteiro de aprendizagem, do fórum e das atividades a serem sistematizadas no AVA. Trabalha-se o conceito de planejar, bem como a importância do plano e do roteiro de aprendizagem para que o aluno organize suas leituras e acesse com facilidade os vídeos e demais recursos pedagógicos e tecnológicos da disciplina.

O plano de ensino, detalhado nessa oficina, orienta a ação docente, trazendo a distribuição dos conteúdos da disciplina em unidades. Além disso, apresenta os objetivos de aprendizagem, a metodologia e os recursos usados pelo docente, bem como a forma de avaliação e as referências selecionadas. Além do plano de ensino, o professor também é ensinado a elaborar o roteiro de aprendizagem, em que apresenta a sequência didática, ou seja, os passos que o aluno deve seguir, numa sequência lógica, para acessar o material disponível no AVA e realizar as tarefas avaliativas de uma disciplina. Dessa forma, o roteiro de aprendizagem possibilita a organização do estudo por parte dos alunos, garantindo a autonomia e a disciplina no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Outro recurso essencial exposto nessa oficina pedagógica é o fórum. Trata-se de um importante recurso tecnológico e pedagógico para a disciplina, uma vez que

promove a interação entre os pares e a organização do pensamento pelo aluno. Sendo assim, possibilita a discussão, a pesquisa, o aprofundamento e a interação entre alunos e tutores. Dessa forma, a oficina trata dos diversos formatos de fórum, como também os elementos necessários para a elaboração de discussões significativas entre os pares, dentre os quais destacam-se: a escolha do tema, a elaboração de questões provocativas com linguagem clara e objetiva, a proposição de discussão a partir de temas atualizados, que deem margens a discussões abertas e geradoras de novas proposições.

Ainda nessa oficina, são demonstrados exemplos de fóruns elaborados por docentes em diferentes disciplinas e cursos ofertados na modalidade EaD. Assim, são apresentados ao professor diversos tipos de fóruns e possibilidades de uso, servindo como inspiração no planejamento da sua disciplina.

Por fim, na oficina *Avaliação* discute-se a concepção de avaliação, com base nas dimensões diagnóstica, somativa e formativa. Estas são consideradas dimensões essenciais para a promoção da aprendizagem, levando em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Desse modo, são repassados aos docentes modelos de questões de provas (Quadro 4), a partir dos quais são analisadas a coesão e a coerência dos enunciados, além da precisão das respostas das assertivas objetivas.

Quadro 4 - Formato das avaliações aplicadas no curso superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho

TIPO DE AVALIAÇÃO	FORMATO DAS QUESTÕES	
	OBJETIVAS	DISCURSIVAS
1ª CHAMADA	4	3
2ª CHAMADA		5
PROVA FINAL	4	3

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Além de apresentar o formato das questões, demonstra-se, nessa oficina, a sistemática de avaliação do curso, a fim de os professores compreenderem as formas de avaliação dos alunos. Importante destacar que todos os produtos construídos pelos docentes devem ser de autoria própria. Caso utilizem citações de outros autores, estas devem ser corretamente referenciadas, evitando o plágio.

Após a participação presencial nas oficinas mencionadas, o profissional inicia a produção do material didático, o que se dá em parceria com o designer pedagógico. Assim, juntos, começam a arquitetar os produtos pedagógicos de uma disciplina por meio do planejamento, tendo como base as informações e conhecimentos apreendidos nas oficinas ofertadas aos professores.

Neste cenário de coletividade e autoria docente, o designer pedagógico repassa para o professor os modelos dos recursos pedagógicos a serem construídos por este profissional, objetivando o desenho da disciplina. Também são estabelecidos prazos, de modo a organizar o tempo de produção, garantindo que o início da disciplina no AVA não seja comprometido.

Nessa etapa, o professor estabelece comunicação com o designer pedagógico por meio da utilização das ferramentas tecnológicas, principalmente por e-mail, comparecendo presencialmente somente se apresentar alguma dúvida ou contestação acerca da intervenção da equipe de design pedagógico. As outras demandas presenciais destinadas aos docentes restringem-se à gravação das videoaulas, à participação em momentos de transmissão online, como o webreforço, e à capacitação da disciplina para os tutores.

Mill (2015) destaca esse momento de construção coletiva junto ao designer pedagógico usando a terminologia “teletrabalho”, pois possibilita ao professor a construção dos recursos pedagógicos e tecnológicos de uma disciplina e a comunicação com o designer pedagógico através de ferramentas tecnológicas como o e-mail e o whatsapp. Assim, há uma flexibilização dos lugares e do tempo de produção docente (MILL, 2015).

À medida que o docente encaminha os materiais pedagógicos de uma disciplina específica para o designer pedagógico, este centra seu trabalho buscando a linguagem instrucional, clara e objetiva do material. Assim, a partir do trabalho colaborativo desses profissionais (professor e designer), formata-se a dimensão tecnológica da disciplina, visto que a ela passa a contemplar uma série de estratégias desenvolvidas por meio das TICs, o que a torna possível de ser oferecida no AVA.

Após a finalização do processo de produção de materiais e recursos pedagógicos pelo professor em colaboração com o designer pedagógico, e após a disponibilização da disciplina numa Sala Virtual (AVA), passa-se para o encontro com

os tutores que conduzirão, juntamente com o docente, o processo de ensino que deve promover a aprendizagem significativa do aluno. Dessa forma, o professor capacita os tutores, apresentando todos os materiais pedagógicos construídos para a disciplina, sinalizando as orientações específicas para a condução do trabalho e da mediação do conhecimento.

Não cabe realizar nenhuma explanação exaustiva acerca dos conteúdos das oficinas pedagógicas supracitadas, contudo, tendo em vista os propósitos deste estudo, é essencial destacar a perspectiva dos professores participantes desta pesquisa acerca do aproveitamento das informações e conhecimentos repassados nas oficinas pedagógicas. Assim, nesta categoria, aprofunda-se a unidade temática *Formação Continuada*, no intuito de revelar as possibilidades de mudanças e melhorias no fazer pedagógico dos professores que atuam no curso em foco, envolvendo desde o compartilhamento de saberes como também a apropriação de novos conhecimentos com vistas à construção da práxis do docente em meio ao paradigma educacional emergente (FRANCO, 2016).

No que concerne às expectativas demonstradas pelos docentes a partir da questão aberta, que tratou da busca de conhecimentos e informações por meio do processo de formação continuada, percebeu-se o interesse em cursos, palestras e outras ações formativas. A partir desse interesse, infere-se que a formação continuada, enquanto processo reflexivo, promove aprendizagens, busca de conhecimentos científicos e desenvolvimento de competências.

Nessa perspectiva, os relatos apresentados pelos docentes revelam alguns fatores que os levam a buscar formação continuada. Esses fatores estão associados à aprendizagem de conteúdo específico voltado para a área de sua formação inicial, ou a temáticas atuais relacionadas à modalidade de ensino EaD e ao uso das tecnologias na educação. Tais aspectos foram evidenciados nos depoimentos a seguir:

P1: Realiza cursos on-line para aperfeiçoamento técnico;

P3: Faz mestrado, graduação e/ ou outras especializações;

P5: Cursos de atualização de CAD 3D;

P8: Realiza cursos de prevenção de acidentes;

P10: Busca cursos promovidos pela Secretaria de Ciência e Tecnologia

P11: Busca materiais como artigos e periódicos que abordam as TICs, o ensino na EaD e interação entre os pares.

A preponderância em buscar saberes específicos direcionados aos conteúdos disciplinares traz à tona o que Barbosa (2018) expõe sobre o objetivo da formação de professores e a restrita relação com a aprendizagem dos conteúdos específicos de uma área com as coordenadas pedagógico-didáticas de transmissão de conteúdo.

Outro aspecto a ser evidenciado a partir do discurso dos docentes participantes da pesquisa diz respeito à preocupação destes com a “profissionalização do professor” (TARDIF, 2018), principalmente em adquirir conhecimentos específicos para atuação na modalidade EaD. Nesse sentido, tem-se a concepção de capacitação como um mecanismo no qual o docente “[...] se torna capaz [...], adquire condições próprias a profissão” (MARIN, 1995, p. 17).

Acerca da necessidade destes professores em aprender e conhecer sobre as possibilidades de uso das TICs na educação, convém retomar as ideias de Santos (2013) sobre as peculiaridades da modalidade EaD e sobre a utilização das TICs para superação dos desafios geográficos e comunicacionais. A referida autora expõe a necessidade de mais pesquisas e estudos sobre a temática, legitimando a importância de o professor desenvolver o saber da cibercultura, ou seja, saberes relacionados à capacidade de criação e autoria, competências essenciais para o exercício da docência on-line.

O conhecimento e a apropriação das TICs sinalizadas pelos docentes propagam a concepção de busca e apropriação de conhecimento em meio a um cenário de transformações. Assim, a pretensão pela profissionalização deste profissional envolve a inserção das TICs no fazer pedagógico, pois, conforme Kenski (2015), a utilização das tecnologias na educação possibilita o processo de formação contínua do professor e oportuniza o compartilhamento dos saberes e das trocas com os pares.

Masseto (2015), por sua vez, ressalta a concepção interaprendizagem na formação permanente do docente. Segundo o autor, essa concepção surge a partir da troca de experiência entre os sujeitos por meio das tecnologias. Tal aspecto também é considerado por Kenski (2015), uma vez que critica a instrumentalização e mecanização da ação docente com o uso das TICs.

Assim, de acordo com Veiga e Viana (2010), no processo de formação continuada dos professores, o papel do docente não pode estar vinculado a um executor mecânico. Este deve assumir-se como um agente social, sujeito pensante, que utiliza o momento de formação para pesquisar e construir conhecimentos. Nessa mesma visão, Marin (1995) destaca a importância da formação continuada para o desenvolvimento de potencialidades do professor reflexivo e pesquisador:

[...] os profissionais da educação não podem, e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão. [...]. De outra forma, pelo convencimento ou persuasão, estará ocorrendo doutrinação, no sentido, pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processo e atitudes com verdades a serem simplesmente aceitas (MARIN, 1995, p. 17).

Nos depoimentos evidenciados pelos docentes, nota-se a dimensão individual de busca pela continuidade da formação, haja vista a expectativa apresentada pelos participantes da pesquisa ao apresentarem uma preocupação elevada com a aprendizagem de saberes voltados as disciplinas curriculares e suas diversificadas áreas de atuação, foco evidente nos saberes disciplinares. Desse modo, Santos (2013, p.126) expõe sobre a perspectiva tradicional da formação de professores até a primeira metade do século XX e que perdura até os dias atuais, como apresenta a autora “[...] formar o professor significava, sobretudo, formar profissionais conhecedores dos conteúdos que deveriam ministrar em seu exercício docente”.

Parafraseando Santos (2013), enfatiza-se a pouca frequência ou timidez dos processos de formação continuada voltados aos professores em abordar os saberes específicos da cibercultura na educação, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. Nesse sentido, “[...] a docência na EaD é centrada, muitas vezes, na elaboração do material e do desenho didático” (SANTOS, 2013, p. 138) de uma disciplina ou curso, fato este destacado também na seguinte citação:

[...] a EaD foi concebida nos seus primórdios, baseada na dicotomia taylorista entre os que fazem e os que executam, é mais aparente na prática docente na EaD: docentes- autores versus docentes- tutores. Isto é, na maioria dos cursos a distância cabem aos professores autores (conteudistas) as ações associadas ao prévio planejamento e organização dos conteúdos (elaboração dos materiais didáticos) e, aos docentes-tutores, a gestão das atividades discentes (...). De modo geral, docência na sala de aula virtual tem-se demonstrado bem mais complexa do que aquela tradicionalmente concebida para a educação presencial (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2013, p. 106)

Ao serem indagados sobre a utilização e aplicação dos conhecimentos decorrentes das oficinas pedagógicas propostas pela UEMA e a aplicabilidade na

prática pedagógica docente, constatou-se que 91% dos professores utilizam os conhecimentos apreendidos nas diversas oficinas na prática pedagógica. A parcela traduzida em 9% demonstra que às vezes aplica o que aprende na prática pedagógica.

Mediante as participações apresentadas, torna-se essencial evidenciar a importância da formação continuada dos docentes com foco em propostas de vivências formadoras e direcionadas à prática dos professores. Somente assim, com uma formação centrada em instrumentos concretos e próximos a realidade do professor, oportuniza-se a busca por uma educação continuada em que o discurso e a prática estejam indissociáveis (TARDIF, 2000).

Dando seguimento à unidade de registro, passa-se a analisar as narrativas dos docentes durante a entrevista coletiva sobre as contribuições das oficinas pedagógicas. Sendo assim, torna-se essencial apresentar os elementos específicos de acordo com o olhar dos professores, cuja sistematização decorreu da conversa sistematizada estabelecida com os professores atuantes na modalidade EaD.

De modo geral, todos os professores sinalizaram que o ensino proposto nas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes atuantes na modalidade EaD contribuiu para o entendimento do papel docente nesta modalidade, pois até então, a ação pedagógica e o planejamento ocorriam de modo muito individual. A partir das oficinas e da articulação com o designer pedagógico, os professores começam a desenvolver os saberes específicos e tecnológicos voltados à construção e ao trabalho de autoria. Com base nessa constatação, retomam-se as ideias de Pereira, Laranjo e Fidalgo (2012), ao entenderem que a formação continuada possibilita ao professor subsídios para a elaboração do planejamento e o formato dos recursos educacionais produzidos de acordo com as experiências vivenciadas durante a realização das oficinas pedagógicas.

Assim, as percepções mais frequentes dos docentes sobre oficinas pedagógicas e sobre a contribuição destas para o desenvolvimento de saberes e práticas são apresentadas nos depoimentos a seguir:

P1: Com as oficinas obtive embasamento de como organizar uma disciplina, como fazer um plano de aula, roteiro, modelo de avaliação e a utilização dos recursos tecnológicos em prol do ensino.

P7: Apreendi sobre novas estratégias de ensino e o trabalho com a equipe multidisciplinar colaborou para a transformação do material em recurso pedagógico que ajuda o aluno.

P9: As oficinas contribuíram para o despertar de que a função do professor não é meramente transmitir conteúdo, mas sim pensar a melhor forma de ajudar o aluno no processo de aprendizagem.

P11: As oficinas contribuíram para o desenvolvimento do meu olhar para a melhor forma de produzir um material a ser usado pelo aluno na modalidade EaD. (Professores, Diário de campo, Abril/2018)

Em relação à contribuição do ensino proposto nas oficinas pedagógicas, os docentes destacam a utilização das TICs e o conhecimento de diversas estratégias de ensino, de forma a colaborar com a aprendizagem dos alunos, enfatizam também as funções do docente em meio ao ensino na EaD. Isso revela que tal atuação não se restringe a uma ação solitária, mecânica e de transmissão e repasse de conteúdos apenas. Desse modo, torna-se relevante frisar a concepção de ensino, pois percebeu-se, por meio dos relatos dos docentes da entrevista coletiva, a mudança de paradigma educacional, haja vista a ênfase dada ao aluno e a forma com que o professor pode gerenciar situações desafiadoras para o desenvolvimento dos discentes.

Nessa perspectiva, as oficinas propostas possibilitaram o planejamento coletivo das ações previstas pelo professor juntamente com a equipe de design pedagógico. Nesse processo, parte-se inicialmente para a construção do plano de ensino da disciplina, envolvendo reflexões acerca dos recursos tecnológicos e estratégias de ensino a serem usados na disciplina, a fim de atingir os objetivos pedagógicos traçados pelo professor. Desse modo, o exercício de refletir e repensar a forma de condução de uma disciplina por meio da utilização das TICs colabora para que o docente cumpra seu papel, conforme menciona Mill (2015, p. 48) no trecho a seguir:

O professor responsável pela disciplina deve prever todos os detalhes da disciplina para que os tutores sigam suas orientações no acompanhamento dos alunos durante a realização das atividades propostas. Especialmente o material didático-pedagógico e o cronograma detalhado das atividades da disciplina devem estar prontos e disponíveis aos alunos quando do início efetivo da disciplina.

No que concerne as estratégias de ensino aprendidas nas oficinas pedagógicas, os docentes destacaram a necessidade de mudança de postura do professor frente ao ensino mediado pelas TICs, apresentando argumentos voltados à gestão de aprendizagem e ao uso das metodologias voltadas para a construção colaborativa de situações desafiadoras para o aluno, desvencilhando-se do paradigma tradicional, em que o professor era o centro e detentor do saber. Nessa perspectiva, Moran (2015) e Tori (2016) evidenciam que a utilização das TICs pode propiciar

reflexões e mudanças significativas, desde que não estejam limitadas somente ao professor.

Convém apresentar as contribuições relatadas pelos professores no que se refere à Oficina de Cifragem. Eis as percepções dos professores sobre a oficina mencionada, que podem ajudar a revisar algumas certezas e reflexões.

P7: Essa oficina ajudou a entender que as expressões corporais podem ajudar ou não na mediação do conteúdo.

P9: Consegui visualizar os meus vícios quando estou na sala de aula. Nos ajudou a entender que as expressões gestuais positivas precisam ser potencializadas e os vícios devem ser evitados.

P11: Destaca a importância da linguagem não verbal e a necessidade de conter alguns gestos no momento da gravação das vídeos aulas.

Observa-se, portanto, que outras competências são atreladas ao domínio do conteúdo pelo professor. Nessa perspectiva, destaca-se o exposto por Perrenoud (1999), segundo o qual o professor reflexivo pensa sobre as melhorias a serem feitas na ação docente, “[...] sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (PERRENOUD, 1999, p. 11). Assim, por meio dessa oficina, os professores puderam refletir acerca das suas posturas e expressões com vista a melhoria da prática pedagógica e do uso das TICs para o favorecimento da aprendizagem no aluno.

Ao serem indagados acerca das melhorias a serem propostas na oficina de *Cifragem*, os professores sugeriram a criação de um manual técnico contendo expressões padrões geralmente usadas na gravação das vídeos aulas.

Em relação à oficina *Câmera em Ação*, os docentes apresentaram os seguintes depoimentos:

P4: Destaco a importância da construção do roteiro de vídeo na organização das ideias para realizar as aulas, bem como a articulação com o grupo de editores acerca do uso das figuras e imagens no tempo certo da explanação do professor. Assim, conheci alguns recursos que ajudam na melhor apresentação do conteúdo para o aluno.

P5: Ressalto a utilização das técnicas aprendidas na oficina para a melhor desenvoltura do professor, possibilitando a construção de habilidades como a síntese, pois precisa ser muito objetivo na exposição do conteúdo uma vez que dura somente de 8 a 10 minutos.

P6: A partir dessa oficina, aprendi a ter postura correta para fomentar a aprendizagem do aluno. O que mais me chamou atenção refere-se à possibilidade de criar e refazer o material com a colaboração da equipe de vídeo.

P7: Aprendi que para fazer uma boa aula é preciso pegar pontos-chaves da ementa da disciplina e trazer uma dimensão prática, de situações-problemas fomentando o conhecimento prático no ensino para os alunos.

P11: Tive dificuldades em fazer a gravação das vídeo-aulas no primeiro momento, pois sou muito introvertido, mas a oficina ajudou na amenização dessa dificuldade ao abordar técnicas essenciais para nortear o trabalho do professor, como o camtasia.

Importante sinalizar que, nessa oficina, os professores relataram a importância do trabalho realizado junto à equipe de designer pedagógico e editores de vídeo. Puderam trabalhar com uma proposta de aula diferenciada, não engessada e maçante, pois a proposta das videoaulas consiste em abordar situações práticas e problematizadoras, visando instigar a busca de conhecimentos pelo aluno e a vivência laboral da profissão. Assim, destaca-se o saber da experiência docente enquanto fator primordial para a realização de videoaulas como recurso pedagógico que possibilita a contextualização do ensino para o aluno.

Ao serem indagados sobre propostas de melhorias para a oficina *Câmera em Ação*, os docentes sugeriram aumento da carga horária, objetivando mais momentos práticos dos conhecimentos e técnicas apresentadas nesta oficina.

Em se tratando das contribuições referentes a oficina de *E-book*, os docentes demonstraram o trabalho de autoria e criação do professor a partir desse recurso pedagógico e tecnológico. Assim, todos os participantes da investigação ressaltaram a importância da formação por propiciar construções coletivas, bem como por desenvolver habilidades essenciais no professor: pesquisa, síntese e objetividade. Ao longo da oficina, os professores foram desafiados a fazer as seguintes indagações durante a elaboração do e-book: Qual a intenção desse recurso? O que pretende abordar com esse material? Qual o tipo de comunicação e escrita a ser estabelecida para propiciar a mediação entre o aluno e o conteúdo? Eis alguns depoimentos que comprovam tais exposições:

P3: Achei bem interessante essa experiência na construção do e-book, pois enviei o material com conteúdo e informações científicas e fui articulando com o designer pedagógico, fazendo as referidas adequações solicitadas por este profissional. No final, quando olhei o material pronto fiquei surpreso e motivado porque o esse produto ficou muito bom!

P8: O ponto crucial dessa oficina refere-se à objetividade do conteúdo apresentado nesse material. A maior dificuldade enquanto docente foi pensar na linguagem instrucional para propulsionar melhor entendimento e interação do aluno e na normalização do material.

P9: A oficina de E-book me fez refletir e atuar enquanto autor, a medida que fui desafiado a elaborar o livro eletrônico com os conteúdos da minha disciplina.

De acordo com as narrativas dos docentes, essa oficina possibilitou o entendimento pelo professor de que a elaboração de um e-book não é uma tarefa impossível, pois a partir das instruções e orientações dadas pelo designer pedagógico, os docentes elaboraram escritas atualizadas e tiveram a oportunidade de conhecer outros recursos tecnológicos, no intuito de permitir a interação entre o aluno, tutor e conteúdo.

O relato dos docentes aponta para uma construção coletiva desse recurso, pois, o professor é responsável pela busca e sistematização das informações de uma área específica. Porém, a equipe de Design Pedagógico contribui de forma relevante para a transformação do material instrucional, o que possibilita de forma interativa a obtenção de conhecimentos por meio da leitura dinâmica do livro eletrônico pelos alunos.

Acerca das dificuldades encontradas nesta oficina, todos os docentes apresentaram a normalização como um fator de extrema complexidade na elaboração de um recurso pedagógico e tecnológico na modalidade EaD. Por se tratar de um curso fundamentado em leis e normas, requer um cuidado maior na citação da legislação, a fim de não caracterizar o plágio.

É também relevante para os propósitos desta pesquisa destacar as percepções dos docentes sobre a oficina de *Fórum e da Produção do Planejamento de Ensino*. As narrativas dos docentes apontaram para a dimensão da criatividade pelo professor como um fator relevante quando apresentado sobre a ferramenta *Fórum*. Logo, infere-se que as oficinas propiciaram a compreensão de vários formatos e tipos de fórum, bem como possibilitaram que o docente pudesse criar fóruns diversificados a fim de promover a colaboração entre os pares. Os docentes realizaram as seguintes exposições sobre tal oficina:

P2: O formato dessas oficinas propiciou mais liberdade na elaboração de atividades, possibilitou uma construção mais livre em meio aos diferentes tipos e formatos de fórum.

P3: A experiência que vivenciei na oficina voltada para atuação no curso na modalidade EaD, possibilitou a interação entre os alunos de forma efetiva, pois não usavam somente o formato de perguntas e respostas, mas sim a discussão a partir dos comentários realizados pelos colegas de classe.

P9: A oficina possibilitou avançar na ideia do que seria um fórum, pois pensei que bastasse fazer uma pergunta geral, uma indagação simples, mas percebi que essa discussão proposta pelo docente deve visar a interação entre os pares, logo, se não fizer uma boa discussão, a atividade será improdutiva.

Em se tratando especificamente sobre *Produção do Planejamento de Ensino*, percebe-se a preocupação dos docentes em relação à elaboração do Plano de Ensino, pois este é o recurso inicial elaborado pelo professor que consubstanciará os demais recursos pedagógicos e tecnológicos a serem construídos. Evidencia-se, portanto, a relevância do plano para a sistematização dos conteúdos da disciplina e a organização do roteiro de aprendizagem, cujo objetivo é colaborar com a organização da rotina de estudos pelo aluno. Assim sendo, todos os docentes destacaram que esta oficina propiciou o repensar da prática pedagógica, ajudando o docente a sistematizar as intenções pedagógicas e os objetivos educacionais a serem desenvolvidos pelos alunos.

O professor P10 apresentou um depoimento de suma relevância sobre a temática discutida:

P10: Realizei nesta oficina o planejamento da disciplina, mas tive que modificar uma atividade, por conta do tempo não houve a possibilidade de configurar com o ambiente virtual de aprendizagem do aluno, todavia, em um outro momento pude refletir mais sobre essa atividade e com ajuda do designer pedagógico e do designer de AVA reformulei a proposta de atividade e pude propor novamente para os alunos. Agora a atividade ficou mais interessante!(Professor, Diário de Campo, Novembro/2017).

Em relação a essa discussão, Ponte e Castro (2015) relatam sobre a flexibilidade do plano frente a imprevistos. O instrumento, segundo os autores, deve possibilitar a utilização de metodologias diversificadas e inovadoras, a fim de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD. Tais evidências corroboram com pensamento de Mill (2015, p. 72): “[...] a necessidade do trabalho coletivo durante o planejamento, a execução e o gerenciamento de uma disciplina virtual (...), pois demanda uma reavaliação e ampliação do que se entende por docência”.

Na esteira dos objetivos propostos na pesquisa, se sobrepõe a oficina de *Avaliação*. Os professores apontaram a organização e padronização dos tipos de provas e formato de questões como as principais contribuições da oficina. Todavia, demonstraram muitos questionamentos acerca das orientações repassadas pela equipe de designer, especialmente em relação à elaboração de questões de autoria

própria, questões contextualizadas e que não induzam ao erro. Tais aspectos podem ser observados nos relatos a seguir:

Pesquisadora: *Por que as orientações sobre a avaliação são as mais questionadas pelo docente?*

P1: Por que não posso trazer para a avaliação uma questão de concurso, ou uma questão de interpretação da letra de uma lei ou norma a fim de propor uma discussão?

P7: Questionamos, pois temos o entendimento do conteúdo específico da disciplina e muitas vezes o revisor e o designer não têm esse entendimento. Nem sempre as observações são condizentes e fazem sentido, então o professor desconsidera as orientações.

P10: É muito difícil buscar o inédito! É importante que os revisores das avaliações se apropriem mais sobre a especificidade do curso, pois todo o conteúdo do curso respalda-se nas normas regulamentadoras (NRs) e os revisores desconhecem essa informação.

P11: Mesmo com a participação na oficina tive dificuldades em elaborar questões contextualizadas, me preocupei muito em não fazer questões soltas. (Pesquisadora e Professores, Diário de Campo, Abril/2018).

Ao serem questionados sobre as dificuldades apresentadas para esta oficina, a maioria dos professores destacaram a busca pelo inédito, a elaboração de atividades e fóruns e a intervenção do designer pedagógico em conteúdo específico. Esse último aspecto foi levantado no depoimento dos professores P7 e P10:

P 10: Chamo a atenção para o trabalho dos designers para que se apropriem do conteúdo específico de um curso e/ou disciplina, pois as vezes o designer faz uma intervenção no material do professor, mas desconhece as Normas Regulamentadoras (Professor, Diário de Campo, Abril/2018).

A partir do depoimento dos professores acerca das aprendizagens construídas na oficina de *Avaliação*, é relevante acentuar a percepção de que o papel e a atuação docente na modalidade EaD está em construção. Tal abordagem converge com a ideia de Mill (2015, p. 47), de que o professor aprende pela “metaformação”, ou seja, “[...] aprende a ser professor sendo professor, pela tentativa, erro, reflexão e acerto”.

Desse modo, constatou-se que as oficinas pedagógicas foco deste trabalho trouxeram para a ação pedagógica do professor um componente prático (NÓVOA, 2009), visto que os professores adquiriram subsídios básicos na construção de recursos pedagógicos e tecnológicos. Além disso, as oficinas favoreceram a gestão da sala de aula no AVA, com vistas à promoção de situações desafiadoras e propulsoras de aprendizagens significativas (MOREIRA, 2011) para os estudantes.

Sendo assim, os depoimentos dos docentes comprovaram a relevância das oficinas pedagógicas propostas pela UEMA enquanto formação continuada, pois de acordo com as exposições realizadas por estes profissionais na questão aberta realizada no questionário, constataram-se inúmeras contribuições do ensino ofertado nessas oficinas para a prática pedagógica do professor, conforme relatos a seguir:

P1: Com as oficinas aprendi a elaborar atividades avaliativas que considerem a potencialidade do aluno.

P2: Obtive embasamento para organizar os recursos e materiais da disciplina, aprendi também a fazer um plano de aula, mas sei que preciso melhorar mais!

P4: Com as oficinas me preocupei mais com a aprendizagem do aluno, de forma que não o induza ao erro ao elaborar questões para avaliação. As estratégias de ensino repassadas nas oficinas e o cuidado com a produção do material, transformam-se em recursos essenciais para a aprendizagem do aluno.

P10: Em todas as oficinas observei a excelência no atendimento, pois toda equipe de designers se preocupa em lapidar e transformar o material proposto pelo professor em recurso pedagógico que auxilia a aprendizagem do aluno.

Um fato a se considerar a partir dos depoimentos dos docentes está relacionado às possibilidades de melhorias na prática pedagógica dos professores uma vez que oportuniza aos docentes a articulação do ensino com o modo como o aluno aprende. Apurou-se, portanto, que a utilização das TICs pelos docentes na modalidade EaD promove aprendizagens e disseminação do conhecimento em rede. Dessa maneira, segundo Guimarães (2012), a EaD oportuniza ao aluno o papel de sujeito da aprendizagem, possibilitando uma relação de interação, mediação e construção coletiva entre aluno e professor, o que transcende a ideia do professor como detentor do saber e do aluno enquanto tábula rasa.

Em consonância e esta ideia, Barbosa (2018, p. 141) comenta que “[...] na atualidade, propiciar a aprendizagem tem remontado a um processo construtivo, através do qual o indivíduo aprende tendo contato concreto com os conteúdos ministrados [...]”. Tomando desse ângulo, Teixeira (2009) apresenta a formação de saberes da profissão mediante o exercício da docência, enfatizando que tais saberes, inclusive da utilização das TICs na educação, podem contribuir para a formação e profissionalização docente, haja vista a sua aplicabilidade na prática pedagógica com vistas à melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Sendo assim, é importante retomar as concepções defendidas por Kenski (2015) ao conceber que a utilização das TICs não são modismos, nem podem ser

usadas de forma mecânica pelo docente. Nesse contexto, há a ruptura da visão estática e tradicionalista que perpassa as pessoas, o projeto pedagógico, as interações e a gestão. Prensky (2010, 204) complementa que a nova pedagogia prima pela aprendizagem centrada no aluno, em que “[...]. os alunos ensinam a si mesmos com a orientação do professor”.

Muller (2007, p. 40) também faz considerações cabíveis sobre a utilização das TICs no contexto educacional:

Para que a escola cumpra este papel é necessário que os professores que estão atuando neste espaço sejam capazes de captar, entender e utilizar na educação as linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e das tecnologias, especialmente porque estas cada vez mais se tornam parte ativa da construção das estruturas de pensamento dos alunos.

A despeito da complexidade da discussão aqui exposta, os estudos de Valente (1999) avultam a importância da formação continuada de docentes enquanto processo destinado aos professores, cujo objetivo permeia na introdução da informática na educação, propiciando a construção de ações pedagógicas inovadoras. Sendo assim, torna-se necessário repensar as abordagens existentes nos cursos de formação continuada propostos pelas instituições de ensino.

Realizando uma crítica construtiva aos cursos de formação continuada, Mercado (2002) expôs a falta de preparação de muitos cursos no que concerne ao aspecto dos recursos tecnológicos e sua utilização pelo docente na educação. Defende, portanto, que a busca por formação continuada nessa área está associada a iniciativas isoladas, em que alguns professores reconhecem a necessidade de buscar conhecimentos e desenvolver saberes da profissão. Sendo assim, são oferecidos cursos rápidos em diferentes instituições de ensino, cujo fim é demonstrar como se utiliza a tecnologia na prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Dessa forma, o depoimento a seguir, proferidos por um dos docentes a partir da pergunta aberta que versou sobre as contribuições do ensino ofertada nas oficinas pedagógicas, acentua esse posicionamento e evidencia também que a formação continuada não pode ser restrita apenas ao desenvolvimento de competência e habilidades direcionadas ao uso da tecnologia numa abordagem mecanicista e instrutiva, mas sim deve considerar o docente e todos os saberes e experiências da docência.

P11: As oficinas caracterizam-se como formação continuada, pois nos dá noção acerca da estrutura, padronização do material, bem como possibilita o apoio técnico de diferentes profissionais e o interesse de buscarmos a realização de cursos na modalidade EaD para termos mais leituras e conhecimentos. Essas oficinas ajudam o docente no direcionamento da sua ação. A UEMA está à frente, possibilitando que o docente possa ter subsídio para fazer um trabalho de qualidade, repensando o seu fazer pedagógico (Professor, Diário de Campo, Abril/2018).

É também relevante a exposição realizada por Mercado (1999) ao associar a formação continuada dos profissionais e a apropriação de conhecimentos referentes ao uso das TICs. Logo, os professores devem estar engajados no processo, conhecendo as capacidades e o potencial transformador destes recursos na educação, além de suas principais limitações a fim de possibilitar práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras (MERCADO, 1999).

Neste interim, Tardif (2018) evidencia o processo de formação continuada de docentes enquanto espaço educativo propulsor de reflexões, ações e (re) construções, pois não se trata de segmentar a ação docente com modelos e receitas prontas, visando a uniformização da práxis docente, mas trazer à tona uma abordagem de formação voltada à reflexão, compartilhamento e pesquisa, em que a ação de cada docente impacte no desenvolvimento e na construção da prática pedagógica nos cursos ofertados na modalidade EaD, levando em conta seus saberes e suas vivências profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a formação continuada dos professores na atualidade articula-se a uma gama de acontecimentos sociais, econômicos, políticos, culturais, bem como às transformações contínuas ocorridas no contexto contemporâneo, principalmente no que diz respeito às inovações tecnológicas e ao mundo globalizado. Assim, novos cenários vão se constituindo e integrando o todo repleto de elementos interligados, entre esses a educação e o uso das TICs.

Dessa forma, a educação adequa-se ao novo modelo decorrente do cenário tecnologizado e interconectado, haja vista a virtualização cada vez mais frequente dos espaços físicos e a utilização das TICs no âmbito educacional, enquanto ferramentas propulsoras de conhecimentos e aprendizagens dos sujeitos em constante formação. Levando em conta essas evidências, há de se considerar que, atualmente, a educação permanente representa um processo essencial para a sobrevivência, adaptação e transformação do/no contexto da sociedade contemporânea. Portanto, a formação profissional do professor representa um campo profícuo para reflexões e aprofundamentos.

Nessa perspectiva, o processo de formação continuada torna-se relevante neste estudo, por abordar a constituição e o desenvolvimento do profissional professor, enquanto sujeito que constrói e desconstrói concepções, posturas e práticas a partir da dimensão humana, social, cultural e tecnológica da sua profissão, trazendo para a educação novas possibilidades de aprender, ensinar e atuar. Dessa forma, a referida pesquisa buscou investigar as contribuições do ensino ofertado em

oficinas pedagógicas direcionadas a docentes que atuam em cursos na modalidade EaD para a promoção da formação continuada destes professores e para a (re) significação das práticas pedagógicas.

Assim, este estudo foi desenvolvido a partir da curiosidade em entender quais as contribuições do ensino ofertado nas oficinas pedagógicas voltadas aos docentes que atuam no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho, na modalidade EaD, para a promoção da formação continuada dos professores. Nesse sentido, faz-se necessário averiguar qual a contribuição do ensino proposto na formação continuada para a (re) significação da prática pedagógica dos professores do curso e modalidade mencionados acima.

Buscando esclarecer e responder a curiosidade exposta nos parágrafos anteriores, ressalta-se a formulação do primeiro objetivo da pesquisa, que foi “problematizar as atribuições dos professores em cursos na modalidade EaD”. Para atender a esse objetivo, foi realizada pesquisa com aproximação ao estudo de caso e consulta a artigos e livros que contemplassem a unidade de registro *Polidocência na modalidade EaD*, realizando também a pesquisa documental a partir da Proposta Pedagógica do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho e por último a aplicação do questionário.

A partir da exploração e apropriação dos conhecimentos apreendidos com as pesquisas bibliográficas e documental, a pesquisadora constatou que houve mudança no que concerne à atuação do professor em meio ao cenário mediado por TICs, pois a este cabe o papel de gerenciador e mediador de aprendizagens significativas, ou seja, o paradigma emergente nessa lógica destaca o aluno como centro da aprendizagem, sendo o professor um estrategista e estimulador a partir de situações problematizadoras e desafiadoras.

Nessa perspectiva, evidenciam-se as atribuições dos professores na modalidade EaD, ressaltando funções essenciais desenvolvidas por este profissional, tais como: 1) Planejamento da disciplina com equipe de design pedagógico: mídias, videoaulas, atividades avaliativas, indicação de material bibliográfico, e-book, material complementar, validação da organização da sala virtual no AVA; 2) Acompanhamento dos alunos e tutores no AVA; 3) Capacitação dos tutores em se tratando das

orientações sobre a disciplina a ser iniciada no AVA; 4) Roteirização e condução de webconferências destinadas aos tutores e alunos.

Em se tratando ainda do primeiro objetivo específico, é interessante ressaltar o trabalho de autoria do professor, como também a importância da utilização das TICs no processo educacional. Nesse cenário, considera-se a terminologia “polidocência” (MILL, 2015), a fim de conceber o papel do professor na modalidade EaD, enquanto sujeito que propicia experiências desafiadoras, compartilhando com outros sujeitos a responsabilidade de promover aprendizagens, entre estes os tutores. Sendo assim, enfatiza-se, também na docência on-line o trabalho colaborativo e coletivo do professor com o designer pedagógico, designer de vídeo, entre outros, a fim de desenvolver recursos pedagógicos e tecnológicos a serem disponibilizados no AVA.

O segundo objetivo específico proposto neste trabalho foi “conhecer as concepções dos docentes quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino na modalidade a distância”. Para atingir este objetivo, a pesquisadora utilizou como instrumentos de coleta de dados: o questionário, o diário de campo e a entrevista coletiva.

Nesse sentido, no que concerne à unidade de registro *Prática Pedagógica dos professores na modalidade EaD* demonstra-se a necessidade de romper com velhos paradigmas e buscar novas formas de atuação, oportunizando um ensino inovador, em que o exercício da docência se relaciona às concepções, percepções e vivências do professor. Logo, a constituição do exercício da profissão deve ser vista na sua totalidade, ou seja, o processo formativo deve ser compreendido em sua intensa relação com a história de vida e os saberes da docência.

Assim, o alcance ao objetivo mencionado foi concretizado, haja vista os depoimentos realizados pelos docentes sobre a prática pedagógica desenvolvida no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho na modalidade EaD, apontando primeiramente a intencionalidade dos professores no momento do planejamento. Essa etapa abarcou a dimensão reflexiva por envolver escolhas e práticas ligadas as concepções, práticas e vivências dos docentes.

Os resultados decorrentes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados e informações e da entrevista coletiva revelam que, por meio da utilização das TICs no processo educacional, os professores dessa modalidade buscam romper com

ações tradicionais, nas quais o professor é o detentor do saber, sendo o aluno considerado como ser passivo. Por conseguinte, o paradigma traduzido no contexto tecnologizado e global corresponde à atuação do professor enquanto gerenciador de aprendizagens e o aluno como sujeito ativo, que busca e constrói sua aprendizagem a partir de situações problematizadoras que favoreçam o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes.

Dessa maneira, cabe destacar que o propósito exposto evidencia a necessidade de reflexão pelo docente no que concerne ao uso das TICs e das diferentes estratégias de ensino que contemplem os diversos estilos de aprendizagem apresentados pelos alunos na modalidade EaD. Posto isto, com base nos depoimentos dos docentes, perceberam-se as intencionalidades da ação pedagógica dos professores, compreendendo esse fazer permeado de conexões reflexivas, de objetivos e intenções por parte dos professores, vistos como sujeitos humanos e profissionais que projetam e (re) constroem a prática pedagógica com base nos saberes e caminhos trilhados.

No intuito de responder ao terceiro objetivo da pesquisa, qual seja “analisar a execução das oficinas pedagógicas e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores, sugerindo implementações que favoreçam a melhoria do ensino da formação continuada”, destaca-se a unidade de registro *Formação Continuada*. Trata-se de um processo permanente de busca e construção de saberes que potencializam a dimensão reflexiva, criativa e política no exercício da profissão pelo docente.

Nessa linha, a utilização do roteiro de observação, do questionário e os depoimentos dos docentes expostos na entrevista coletiva e sistematizados do diário de campo da pesquisadora, permitiram a coleta de dados e informações referentes ao ensino proposto nas oficinas pedagógicas realizadas com os professores que atuam no curso superior mencionado na modalidade EaD.

A partir dos resultados obtidos com base na formulação do terceiro objetivo, constatou-se a importância da formação continuada para o desenvolvimento da competência tecnológica, oportunizando aos docentes a (re) construção das suas práticas pedagógicas à medida que considera o aluno um sujeito ativo e pensante no processo pedagógico, em que a ação intencional do professor possibilita o uso das TICs para a promoção de aprendizagens significativas e construtivas.

Assim, a partir as contribuições dos docentes comparadas ao referencial teórico, destacaram-se as possibilidades de melhorias decorrentes do ensino proposto nas oficinas pedagógicas. Portanto, o processo de formação continuada voltada aos docentes participantes desta pesquisa propiciou contribuições essenciais para o fazer pedagógico, tais como:

1) Desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas para atuação no curso superior na modalidade EaD.

2) Ênfase no processo de criação coletiva dos materiais e recursos pedagógicos pelo professor com a equipe de design pedagógico, entre outros profissionais, articulação e interação com os tutores e alunos.

3) Reflexão acerca do papel docente no curso superior na modalidade de ensino EaD e da (re) construção de práticas pedagógicas condizentes ao cenário permeado por TICs.

4) Entendimento de que a formação continuada é um processo permanente para o exercício da profissão docente.

5) Utilização dos conhecimentos apreendidos no processo de formação continuada para o repensar de novos olhares e práticas que evidenciem o professor enquanto sujeito humano e profissional, cujo fazer pedagógico é embasado em saberes que o constituem e o fazem ser único e diferente a partir das suas concepções, experiências e vivências.

Diante dos fatos expostos, há de se destacar que a formação continuada dos docentes não pode configurar apenas a apreensão de conhecimentos e habilidades específicas para o uso das TICs no ensino, portanto, a formação continuada dos docentes deve promover o repensar desse profissional, possibilitando reflexões significativas sobre o exercício docente no contexto atual. Desse modo, a inserção da pesquisa no processo de formação continuada dos docentes envolvidos nesta investigação favorece a articulação da teoria com o fazer pedagógico em prol da melhoria da práxis pedagógica e a articulação do arcabouço teórico com o fazer sistematizado do professor nessa Instituição de Ensino Superior.

Torna-se necessário, portanto, repensar a formação continuada voltada aos docentes do curso superior na modalidade EaD para que tais conhecimentos não

sejam caracterizados como mera instrução, mas sim, como um fazer conjunto, em que a inserção da pesquisa enquanto princípio formativo do trabalho docente vise à superação da dicotomia entre pensamento e ação.

Nessa perspectiva, sugerem-se algumas ações para a potencialização do ensino proposto nas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes que atuam no curso superior supracitado, quais sejam:

1) Elaboração institucional do Plano de Formação Continuada dos Docentes, objetivando a sistematização das ações formativas para esse público nessa instituição de ensino.

2) Formação da Sala Virtual com inserção de recursos pedagógicos e tecnológicos sobre as temáticas trabalhadas com os docentes no processo formativo.

3) Criação do Laboratório de Prática, um espaço destinado à realização de ações pedagógicas voltadas ao uso das TICs e de estratégias de ensino, cujo foco principal é a promoção de aprendizagem para os alunos.

4) Oferta de cursos de curta duração e palestras com temáticas que envolvam o papel docente e o uso das TICs para o corpo docente da UEMA.

5) Inserção de oficinas pedagógicas envolvendo as temáticas: polidocência, potencialidades do AVA, prática pedagógica na modalidade EaD.

6) Organização de encontros pedagógicos que favoreçam o relato de experiências dos professores, a fim de socializar as vivências com o grupo.

7) Organização do grupo de pesquisa com os docentes, a partir da definição das linhas de pesquisa que envolvam a temática do ensino e do uso das TICs.

Com essas considerações, ressalta-se a importância deste trabalho para a pesquisadora, pois propiciou o aprofundamento sobre a formação continuada de professores na modalidade EaD, a partir da utilização de métodos e técnicas científicas que possibilitaram a experimentação e o embasamento enquanto pesquisadora iniciante. Dessa forma, este estudo, assim como todo o caminho trilhado no Mestrado em Ensino, oportunizou construções profícuas na vida acadêmica, profissional e pessoal, aguçando o olhar e o interesse em continuar buscando e pesquisando sobre essa temática.

Nessa lógica, com a experiência obtida por meio desta pesquisa, enfatiza-se a mudança na conduta da pesquisadora, pois tal estudo propiciou o olhar crítico e reflexivo sobre a formação continuada de professores, de modo a repensar as ações voltadas para esses sujeitos, levando em conta sua trajetória de vida, sua identidade e os saberes construídos ao longo da formação profissional, bem como o entendimento de que a formação continuada não pode ser concebida enquanto processo mecânico, fragmentado e estático, logo, deve promover espaços de reflexões, análises, inovações e reorientações. Assim, cabe às instituições formadoras propiciarem cursos, oficinas e variadas estratégias para a formação continuada do professor, dando ênfase à escuta desses profissionais e ao processo gradativo de constituição da profissão docente.

Por todas estas razões, há o interesse em continuar o estudo sobre a formação continuada dos professores que atuam no ensino superior em meio ao cenário permeado por TICs, buscando novas fundamentações e práticas. O intuito é aprofundar a proposta de construção e desenvolvimento da Sala Virtual para Formação Continuada de Professores no contexto da cibercultura.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. **Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**. Instituto Politécnico de Viseu, 2004,222-239. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium29/30> . Acesso em 25 de julho de 2017.
- ARNOLD, Stela Beatris Tôrres. Planejamento em Educação a Distância. In: GIUSTA, Agneta da Silva; FRANCO, Lara Melo (Organizadoras). **Educação a Distância: uma articulação entre teoria e prática**. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.
- ARREDONDO, Santiago Castillo; GONZÁLEZ, José Antônio Torres; GONZÁLEZ, Luis Polanco. **Formação de tutores: fundamentos teóricos e práticos** [livro eletrônico]. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. – Curitiba : InterSaberes,2012.2 Mb;PDF
- BARBOSA, Andreia Cristina Batista. O Professor na Contemporaneidade: as Tecnologias e a Formação Profissional.In: MOREIRA, Tiago Bacciotti (org). **A cultura Virtual e as práticas docentes**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70,Lda. Lisboa/Portugal.Abril,2015.
- BEHRENS. M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2005.
- BRASIL, Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.58p
- BRASIL, **DECRETO Nº 9.057 de 25 DE MAIO DE 2017**.
- BRITO, Antônia Edna. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.208
- BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BOSSLE, Fabiano. **“O eu do nós”**: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino Porto Alegre. 342f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências e Movimento Humano. Porto Alegre, 2008.
- BUARQUE, Cristovam. Formação e invenção do professor no século XXI. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. 2. Ed. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 145-147.
- CACHAPUZ, A. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 115-139

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CASTELLS, M. A. Sociedade em Rede: do conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política**. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 2006. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf> Acesso em 02.01.2017.

CASTRO, Laura Helena Pinto de; PAULA, Francisco Wagner de Sousa. Diretrizes para avaliação de Fóruns. In: PAIXÃO, Germana Costa; VIDAL, Eloisa Maia (orgs.). **Ferramentas tecnopedagógicas em EaD: orientações sobre processos de avaliação formativa**. Universidade Estadual do Ceará. Caderno de Orientações pedagógicas, 2015, p.83.

CATAPAN, Araci Hack; SILVA, Adelson de Paula; DALLABONA, Carlos Alberto (Orgs.). **Gestão e docência em EaD: formação continuada: diagnóstico e proposições na Rede e-Tec Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, mar.2005, p. 7-17.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DA SILVA, Dirceu; LOPES, Evandro Luiz; SILVA BRAGA JÚNIOR, Sérgio. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v.5, n.1, p. 01-18, jan./abr.2014.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: UNESCO, 1999.

DEMO, Pedro. O desafio de educar pela pesquisa na educação básica. In: DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação Continuada de Professores no espaço- tempo da Coordenação Pedagógica: Avanços e Tensões. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas (SP): Papirus, 2010. – (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p.137

FERREIRA, Zeila Miranda. **Prática Pedagógica do professor-tutor em EaD no curso Veredas** - Formação Superior de Professores, 2009. 312p. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009.

FILATRO, Andrea. **Design Instrucional na Prática**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2008.

FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. A terminologia da EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.p.39-46

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on line)**. Brasília, v.97, nº 247, p.534-551, set/dez,2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar**. Ação Cultural para a Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5 Ed., 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. p. 1-27, 2009.

GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2.ed. vol 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 126-133.

IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios para 2017. **Agência de Notícias**, Rio de Janeiro, 30 ago. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/16131-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-para-2017>. Acesso em: 12 Fev. 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado por tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitários**. USP. -7ºed. São Paulo: Faculdade de Educação- FEUSP, 2008. p.23

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 7. ed. Campinas: Papirus, 2010.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2015.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. - 7 ed.- São Paulo: Atlas, 2010

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2. ed. 1ª.reimp., 2005.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora, 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1998.

LITTO, Fredric. O atual cenário internacional da EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 14-20.

LOPES, Maria do Socorro Leal. A formação continuada nas palavras dos autores. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.p.

MALDANER, Otávio A. SCHNETZLER, Roseli P. **A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras**. São Leopoldo. Ed: UNISINOS, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MASSETO, Marcos T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: MORAN, José Manuel (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

MATTAR, João. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013. p.03-191.

MERCADO, L.P.L. **Formação Continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL,1999.171p.

MERCADO, L.P.L (orgs). **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL,2002. 210p.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e Possibilidades das TIC na Educação. **Revista de Ciências da Educação**. Lisboa, nº03, 2007. p.41-50, maio/ago/2007.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rosenfeld Gomes de. Trabalho docente na educação contemporânea: saberes e prática pedagógica presencial e virtual. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (orgs). **Educação a distância: elementos para pensar o ensino aprendizagem contemporâneo**. -Cuiabá:EdUFMT,2013. 369p.

MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2015..

_____ (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus,2018.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: P. GOLDENBERG; R.M.G. MARSIGLIA; M.H.A. GOMES (org.), **O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2003, p. 117-142.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. (ORGs). Suely Ferreira Deslandes; Maria Cecília de Souza Minayo. Romeu Gomes. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAN, José Manuel; BEHRENS, Maria Aparecida; MASSETO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em Ensino: aspectos metodológicos**. Porto Alegre, 2003, p. 1-38. Disponível em < <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/> > .Acesso em: 29 de jul de 2017.

_____. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MULLER, C. M. **Ambientes Virtuais e formação de professores**. Disponível em <http://www.pgsskroton.com.br/seur/index.php/educ/article/viewfile/2135/2032> . Acesso em 21 jul. 2018.

MOROSOV, Kátia Alonso. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 747-768, 2008.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, Editora, 2004.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350, p. 203-218. Setembro-Dezembro, 2009. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre350/re35009.pdf?documentId=0901e72b81234820>>. Acesso em: 04 maio. 2017.

PEREIRA, Aline Gabriele; LARANJO, Jacqueline de Castro; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. **Formação Continuada de Professores e EaD: superação de limites e limites de superação**. São Carlos, 2012, p. 01-11. Disponível em: < <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/viewFile/72/38> > Acesso em 02 fev,2018.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Tradução de: Denise Bárbara Catani. **Revista Brasileira de Educação**, nº.12,1999.

_____. A Formação dos Professores no século XXI. In: SCHILLING, Claudia; MURAD, Fátima. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação**. São Paulo, v. 22, p. 72-89, jul/dez, 1996.

PPC. Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. **Projeto Pedagógico Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho – PPC**. São Luís, 2013.

PONTE, Edson Lopes da; CASTRO, Laura Helena Pinto de. Diretrizes de elaboração e avaliação de Planos de Aula. In: PAIXÃO, Germana Costa; VIDAL, Eloisa Maia (orgs). **Ferramentas tecnopedagógicas em EaD: orientações sobre processos de avaliação formativa**. Universidade Estadual do Ceará. Caderno de Orientações pedagógicas, 2015, p.83.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de educación**, 2000, p.63-90.

PRENSKY, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**. v.15, nº 2, p. 201-204, 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/335>. Acesso em: 11 Nov. 2017.

PRETTO, N. L.; RICCIO, Nícia C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010.

REIS, Edna Afonso; REIS, Ilka Afonso. Análise Descritiva de Dados. **Síntese Numérica Estatística**- Universidade Federal de Minas Gerais-Instituto de Ciências Exatas, p.36,2002.Disponível em: <<http://www.est.ufmg.br>> Acesso em 01.Jan.2018.

RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto editora, LDA, 1993.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão veredas [1956]. Nova Fronteira, 2013.

ROMISZOWSKI, Hermelina Pastor. Avaliação no Design Instrucional e Qualidade da Educação a Distância: qual a relação? **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, vol 10. ABED. p. 01-07. Fevereiro, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANCHO, Juana Maria [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 200p.

SANTOS, Edméa. Saberes da docência on line: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ. In: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (org). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. Cuiabá: EdUFMT, 2013. 369p

SANTIAGO, A.R.F. Projeto Político Pedagógico e Organização Curricular: desafios de um paradigma. In: VEIGA, I. P.A (org). **As dimensões do Projeto Político Pedagógico**. 9ed. Campinas, SP: Papirus,2001. P.141-173.

SILVA, Jacqueline Silva da. **O planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. 235f. Porto Alegre-RS. Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011a.

SILVA, Marco. A docência on-line: a pesquisa e a cibercultura como fundamentos para a docência on line. In: MENDONÇA, Rosa Helena (org.). **Cibercultura**: o que muda na educação. Salto para o Futuro. Abril, 2011b. Disponível em:< <https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/salto-para-o-futuro-cibercultura-o-que-muda-na-educac3a7c3a3o.pdf>> Acesso em 10.fev.2018.

SILVA, Andreza Regina Lopes da [et al.] A relevância do Design Instrucional do material didático para web: relato de um estudo de caso. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, vol 13. ABED. p.13-74. outubro, 2014.

TARCIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância: o estado da arte**. 2. Ed. – São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.p. 148-153.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, nº 5, p.1-20, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Tradução de Francisco Pereira. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch.5. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,2009.

TEIXEIRA, G.F.M. **Docência**: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. B. Téc. Senac: a. R.Educ/Prof. Rio de Janeiro, v.35, nº 01, jan.2009.

VALENTE, J.A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED,1999.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Projeto Político-Pedagógico: Novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs). **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, /, Edileuza Fernandes da (orgs). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**– Campinas São Paulo: Papirus, 2010.- (Coleção magistério; Formação e Trabalho pedagógico)

TORI, Romero. Tecnologia e Metodologia para uma Educação sem Distância. **EaD Em Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 2, n. 2, p. 44-55, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos/ Tradução Ana Thorell; revisão técnica Claudio Damacena. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248p.

Apêndice A – Modelo de Questionário aplicado aos docentes do Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho

Prezado docente,

Este questionário tem por objetivo conhecer suas concepções e práticas profissionais e será de suma relevância para a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CURSO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Conto com sua contribuição!

1. Informe tempo de experiência na profissão docente (ensino presencial).

- A) ☐ 3 a 6 anos
- B) ☐ 7 a 10 anos
- C) ☐ 11 anos e mais

2. Há quanto tempo atua como professor na modalidade de ensino EaD?

- A) ☐ Primeira Experiência
- B) ☐ 1 ano
- C) ☐ 2 a 4 anos
- D) ☐ 5 anos e mais

3. Com qual frequência utiliza as TICs na sua Prática Pedagógica?

- A) ☐ Não utilizo
- B) ☐ Diariamente
- C) ☐ Semanalmente
- D) ☐ De vez em quando

4. Ao ensinar, você realiza o planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com seus alunos?
- A) ☐ Sim, realizo o planejamento das minhas aulas e intervenções
B) ☐ Não realizo e não considero necessário
C) ☐ As vezes realizo o planejamento das aulas e intervenções
5. Você utiliza as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula?
- A) ☐ Sim B) ☐ Não
- Caso utilize, indique as tecnologias que comumente utiliza no processo de ensino e aprendizagem:
- ☐ Fórum ☐ DVD ☐ Redes Sociais
☐ Vídeos da internet ☐ Email, Chat e Blog ☐ Livros.
6. Quais suas expectativas no que se refere ao ensino ofertado nas oficinas pedagógicas para o trabalho a ser realizado no curso na modalidade EaD?
7. Além da Formação Continuada ofertada pela Instituição de Ensino Superior, você busca outras formações?
- A) ☐ Sim B) ☐ Não
- Caso realize outras formações sobre o que tratam esses cursos?
8. Você utiliza e aplica as informações e conhecimentos decorrentes das formações continuadas que participa para a melhoria da prática pedagógica?
- A) ☐ Sim
B) ☐ Não
C) ☐ Às vezes
D) ☐ Não se aplica
9. O que considera relevante para a oferta de cursos de Formação Continuada aos docentes desta Instituição de Ensino Superior a fim de possibilitar a melhoria para sua prática pedagógica?

Apêndice B: Plano de Observação Participante

CATEGORIA 1: Promoção das Oficinas e Encontros Pedagógicos promovidos pela Instituição de Ensino Superior

- Convite ao professor para atuar na modalidade EaD;
- Participação do professor nas oficinas e encontros pedagógicos;
- Acompanhamento das oficinas pedagógicas e quais conteúdos são trabalhados.

CATEGORIA 2: Observação e acompanhamento dos professores no planejamento da disciplina

- Utilização das TICs no processo de ensino;
- Construção do planejamento e materiais a serem usados na disciplina e favorecimento da aprendizagem do aluno;
- Desempenho dos docentes em se tratando dos materiais produzidos e cumprimento das etapas de produção.

APÊNDICE E: Roteiro Entrevista Coletiva

A formação continuada é um processo essencial para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, buscando eficazes ações que promovam cada vez mais a aprendizagem do aluno e por conseguinte a melhoria das práticas exercidas pelo sujeito professor.

A UEMA, nessa perspectiva oferta momentos de formação continuada na forma de oficinas pedagógicas, a fim de contribuir com a atuação docente nos cursos superiores na modalidade EaD.

Diante do exposto, discuta com o grupo sobre os seguintes aspectos:

A) Destaque os pontos mais importantes trabalhados nas oficinas, como também sugestões de melhorias destas conforme especificações a seguir:

- Oficina de Ebook;
- Oficina de Fórum e Planejamento de Ensino;
- Oficina de Cifragem e Câmera em Ação;
- Oficina de Avaliação.

B) Contribuição do ensino proposto nas oficinas pedagógicas para a melhoria da prática pedagógica do professor.

C) Comente de que forma os conhecimentos apreendidos nas oficinas foram articulados ao seu fazer pedagógico no exercício da profissão e atuação nos cursos na modalidade EaD?

D) O trabalho coletivo realizado junto aos designers facilitou o processo de planejamento e construção dos recursos pedagógicos e tecnológicos no AVA?

APÊNDICE D- Termo de Anuência da Instituição de Ensino



TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo que a pesquisadora Sandra Regina Costa dos Santos, mestranda devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, pertencente ao Centro Universitário UNIVATES, desenvolva nesta Instituição sua pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CURSO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: (RE) SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**, sob orientação da professora Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen e que tem como objetivo geral problematizar como a formação continuada promove a (re) significação da prática pedagógica de docentes que atuam em cursos na modalidade EAD.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas nesta pesquisa, autorizo a utilização do nome, imagem e dados da instituição. Também concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Que não haverá nenhuma despesa para esta Instituição decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A UEMA/UEMANet participará da pesquisa em algum momento, quer na discussão do tema em grupos de pesquisas do UEMANet, quer participando da qualificação, ou defesa da dissertação da aluna;
- 4) A garantia de que a universidade não será identificada quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à referida pesquisa;
- 5) No caso do não cumprimento dos itens acima, será cancelada a anuência a qualquer momento da pesquisa;
- 6) O referido projeto será realizado na Universidade Estadual do Maranhão, Núcleo de Tecnologias para Educação¹, situada em São Luís - Maranhão.

São Luís, 25 de julho de 2017.

Ilika Márcia R. de Souza Serra

Coordenadora Geral do Núcleo de Tecnologias para a Educação- UEMANET

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CURSO SUPERIOR NA MODALIDADE EAD: (RE) SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**”, desenvolvida pela estudante Sandra Regina Costa dos Santos, discente do Mestrado em Ensino na Linha de pesquisa *Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação* da Universidade da Vale do Taquari - UNIVATES, sob orientação da Professora Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen.

O objetivo central do estudo é Investigar as contribuições do ensino ofertado nas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes que atuam em cursos na modalidade EaD para a promoção da formação continuada destes professores e para a (re) significação de suas práticas pedagógicas.

O convite a sua participação se deve à sua atuação enquanto professor atuante no Curso Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa!

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Nesse sentido, informo que qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. Destaco também, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo (email, telefone, comunicação pessoal).

A sua participação consistirá em responder perguntas do questionário à pesquisadora do projeto e contribuir por meio de relatos de experiência (depoimentos).

A realização da entrevista coletiva somente será sistematizada se houver autorização do entrevistado (a). O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, e do questionário aproximadamente trinta minutos.

No que concerne aos dados coletados por meio de entrevistas (se necessário) e do questionário a ser aplicado serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o aluno e seu professor orientador.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados por meio da escrita de artigos científicos e na dissertação.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir a partir da sua experiência para a melhoria dos serviços ofertados pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.

Sandra Regina Costa dos Santos

São Luís, __ de _____ de _____.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: _____

ATENÇÃO:

- **Este Termo** deve ser redigido em duas vias (não será fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via), sendo uma para o participante e outra para o pesquisador;
- Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Contato da pesquisadora:

Sandra Regina Costa dos Santos

Telefone:(98) 989177500

Email: sandrascosta.uemanet@gmail.com